

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

JULIANA OLIVEIRA BOMBARDELLI

**FATORES DE PERMANÊNCIA DO INGRESSANTE NO ENSINO SUPERIOR EM
UMA UNIVERSIDADE PRIVADA COMUNITÁRIA DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre

2018

Juliana Oliveira Bombardelli

**FATORES DE PERMANÊNCIA DO INGRESSANTE NO ENSINO SUPERIOR EM
UMA UNIVERSIDADE PRIVADA COMUNITÁRIA DO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Gestão
Educativa, pelo Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Marques da Rocha

Porto Alegre
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bombardelli, Juliana Oliveira

Fatores de permanência do ingressante no ensino superior em uma universidade privada comunitária do Rio Grande do Sul / Juliana Oliveira Bombardelli. – São Leopoldo, 2018.

204 f. : il., 30cm

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional.

Orientação: Prof Dr^a Maria Aparecida Marques da Rocha

1. Ensino Superior. 2. Persistência. 3. Estudante - Primeiro Ano.
I. Título II, Rocha, Maria Aparecida Marques da, orient,

Bibliotecária responsável
Marisa Fernanda Miguellis CRB10/1241

Juliana Oliveira Bombardelli

**FATORES DE PERMANÊNCIA DO INGRESSANTE NO ENSINO SUPERIOR EM
UMA UNIVERSIDADE PRIVADA COMUNITÁRIA DO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Gestão
Educativa, pelo Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Aprovado em 28 de setembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

Profa. Dra. Marília Costa Morosini

Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus

AGRADECIMENTOS

Para todos que estiveram comigo, incentivando, apoiando.

Para minha filha, Carolina, minha linda inspiração.

Para a Universidade, que possibilitou esse estudo.

Para minha orientadora, Cida, pelo carinho.

Nunca, jamais desanimeis, embora venham ventos contrários.
Madre Paulina do Coração Agonizante de Jesus (Santa Paulina).

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar os fatores para a permanência dos estudantes ingressantes, por vestibular, em Cursos de graduação presenciais, durante o primeiro ano, em uma Universidade privada, sem fins lucrativos. O referencial teórico apresenta uma abordagem sobre a trajetória da democratização do ensino superior no Brasil, o universitário como estudante e trabalhador e a produção acadêmica nacional e internacional sobre a persistência e a permanência estudantil no primeiro ano de ingresso no ensino superior. A metodologia empregada foi o Estudo de Caso, e, como plano de ação, realizou-se a análise de conteúdo, que possibilitou o tratamento dos dados de forma que a análise quantitativa, coletada por meio de pesquisa documental acerca do perfil do ingressante e a relação entre desempenhos no vestibular e acadêmico, bem como a análise qualitativa, obtida a partir das entrevistas com estudantes, Coordenadores de Curso e Gestão Acadêmica, fossem categorizadas e interpretadas. Foi possível também analisar o cenário de ingresso da Instituição, a relação entre o perfil do ingressante e os desempenhos no vestibular e acadêmico, bem como conhecer a trajetória dos estudantes no ano de ingresso no ensino superior. Como resultado, os fatores de permanência do ingressante na Instituição foram desdobrados, a saber: apoio, envolvimento e adaptação acadêmica, ações para a permanência e aprendizagem. Além disso, essas informações compreendem uma proposta de intervenção para a predição da permanência, que engloba o acompanhamento da média geral de notas, das médias das disciplinas cursadas no 1º. e 2º. semestres, das taxas de desistência e de permanência, além da realização de uma pesquisa de opinião com estudantes sobre os fatores de permanência. Espera-se que, com a implementação deste modelo de predição, a Universidade consiga aprimorar ações de retenção junto aos ingressantes.

Palavras-chave: Permanência. Persistência. Estudante. Primeiro ano. Ensino Superior.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the factors of permanence of those who are entering higher education in classroom courses at a private non-profit institution. The theoretical framework presents an approach regarding the trajectory of higher education democratization in Brazil, the university student as student and worker, and the national and international academic production about student persistence and permanence in the first year of entering higher education. The methodology that was used was the Case Study. As a plan of action, a content analysis was carried out, which enabled the data treatment in such a way that the quantitative analysis, which was collected through documental research concerning the profile of the entering students and the relation between entrance exams and academic performance, as well as the qualitative analysis, obtained through interviews with students, and course and academic management coordinators, were categorized and interpreted. It was also possible to analyze the institution entrance scenario, the relation between student profile and performances both in the university and the university entrance examination, as well as to know the trajectory of the students in the year of entrance into higher education. As a result, the factors of permanence of the student in the institution were deployed, namely: support, involvement and academic adaptation, actions for permanence and learning. In addition, this information includes an intervention proposal for the prediction of permanence, which includes the monitoring of the general grade average, of the grades in the subjects studied during the first and second semesters, drop-out and stay rates, as well as an opinion poll with students on permanence factors. It is intended, through this study, that, with the implementation of this prediction model, the University will be able to improve retention actions within new entrants.

Keywords: Permanence. Persistence. Student. First year. Higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da Educação Superior	32
Figura 2 – Como os jovens se identificam: adolescentes, jovens ou adultos...35	35
Figura 3 – Esquema da pesquisa.....49	49
Figura 4 – Teoria da Integração Social e Acadêmica – Tinto (1975).....71	71
Figura 5 – Plano de ação para o tratamento dos dados	92
Figura 6 – Cenário do ingresso 2016/1 na IES estudada.	100
Figura 7 – Opção do ingressante – % por Escola	103
Figura 8 – Sexo dos ingressantes – % por Escola	110
Figura 9 – Modelo de E-mail de boas vindas do Coordenador.....	159
Figura 10 – Informações sobre serviços da Universidade no Moodle	164
Figura 11 – Fatores de permanência identificados na pesquisa.....	166
Figura 12 – Resumo das variáveis de maior risco de evasão de 2011	171
Figura 13 – Painel Modelo de predição da permanência	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Números da educação superior / IES públicas e privadas (Cursos de graduação) – Brasil: 2006-2016	29
Quadro 2 – Trajetória dos estudantes no Curso de ingresso IES privadas: 2010 a 2014	30
Quadro 3 – Matriculados com idade entre 17 e 24 anos – ano: 2016	34
Quadro 4 – Descritores utilizados na base de dados para a pesquisa.....	53
Quadro 5 – Quando geral do Estado do Conhecimento	54
Quadro 6 – Pesquisas que se aproximaram do tema	58
Quadro 7 – Teorias sobre a Persistência Estudantil.....	76
Quadro 8 – Causas da evasão de estudantes da educação superior.....	87
Quadro 9 – Relação dos Cursos, Escola e total de ingressantes para o plano de amostragem.....	93
Quadro 10 – Total de participantes por escola.....	96
Quadro 11 – Roteiro de entrevistas com os coordenadores.....	97
Quadro 12 – Roteiro de entrevistas com os estudantes.....	97
Quadro 13 – Médias: Vestibular, 1º e 2º semestres e Média Geral de Notas ...	105
Quadro 14 – Médias das notas de Vestibular, 1º e 2º semestres e Média Geral de Notas (MGN) – por Escola e por Curso	107
Quadro 15 – Sexo dos ingressantes – médias por Escola	110
Quadro 16 – Faixa etária dos ingressantes – médias por Escola	111
Quadro 17 – Região de moradia dos ingressantes – médias por Escola.....	113
Quadro 18 – Tipo de Curso do ensino médio – média por Escola.....	116
Quadro 19 – Tipo de escola em que concluiu no ensino médio – média por Escola.....	118
Quadro 20 – Tipo de escola em que concluiu no ensino médio – média por idade.....	119
Quadro 21 – Turno em que cursou o ensino médio – média por Escola	120
Quadro 22 – Em quantas IES está realizando o Vestibular – média por Escola	121
Quadro 23 – Motivadores da escolha pela IES – média por Escola.....	123
Quadro 24 – Motivadores da escolha pelo Curso – média por Escola.....	126

Quadro 25 – Turno do Curso para o qual realizou o Vestibular – média por Escola.....	129
Quadro 26 – Exercício de atividade remunerada – média por Escola	130
Quadro 27 – Exercício de atividade remunerada – média por Idade	132
Quadro 28 – Participação na renda econômica da família – média por Escola	135
Quadro 29 – Renda total mensal, em salários mínimos, do grupo familiar – média por Escola	137
Quadro 30 – Relação dos entrevistados	143
Quadro 31 – Categorização: Apoio	144
Quadro 32 – Categorização: Envolvimento e Adaptação Acadêmica	147
Quadro 33 – Categorização: Ações para a Permanência e Aprendizagem	157
Quadro 34 – Diretrizes para as Atividades Acadêmicas Introdutórias.....	161
Quadro 35 – Pesquisa de opinião sobre fatores de permanência	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 INSPIRAÇÕES PARA PESQUISAR	21
1.1 Conhecendo a trajetória da democratização do ensino superior brasileiro	21
1.2 Jovem, universitário e trabalhador	33
1.3 Vestibular: o acesso ao ensino superior.....	38
2 CONVERSANDO SOBRE A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....	51
2.1 Estado do conhecimento – produção acadêmica nacional.....	52
2.2 Significados sobre a persistência estudantil – base teórica internacional..	69
2.3 Envolvimento e persistência do estudante no primeiro ano de ingresso....	77
2.4 A relação entre o abandono e a persistência do estudante	85
3 CAMINHOS DA PESQUISA	88
3.1 Campo empírico	88
3.2 Estratégia de pesquisa	89
4 ANÁLISE SOBRE O INGRESSO E O INGRESSANTE NA INSTITUIÇÃO	
ESTUDADA	98
4.1 Cenário de ingresso na Instituição	98
4.2 Perfil do ingressante e relação entre desempenho no Vestibular e desempenho acadêmico.....	102
4.3 Trajetória acadêmica dos estudantes no primeiro ano de ingresso no ensino superior	142
4.4 Discussões sobre os fatores de permanência	165
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
APÊNDICE 1	186
APÊNDICE 2.....	187
APÊNDICE 3.....	188
APÊNDICE 4.....	189
REFERÊNCIAS.....	191

INTRODUÇÃO

A expansão da educação superior no Brasil é entendida, principalmente, pelo crescimento exponencial no número de estudantes matriculados, mas também pela diversidade de Cursos, pelo aumento de vagas e pelo surgimento expressivo de instituições de educação superior, sobretudo as privadas com fins lucrativos. É um processo de transformações que se relacionam, principalmente, com as condições de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior.

O acesso ao ensino superior faz parte de minha trajetória profissional, pois, desde o ano de 2004, trabalho no setor de Vestibular em uma Universidade privada sem fins lucrativos e atuo, desde o início de 2017, como Coordenadora de Vestibular e Coordenadora do Processo de Provas dos Cursos da modalidade de ensino a distância (EaD) dessa Universidade.

Além do conhecimento empírico constituído em mais de dez anos de experiência em processos de vestibular, o estudo sobre o ensino superior possibilitou que eu refletisse sobre a contribuição que esta dissertação teria para a comunidade universitária. O tema “permanência” eleva-se como o motivador desta pesquisa. Porém, não se trata da permanência do estudante beneficiário de programas de assistência, mas daquele que é “maioria” e que também necessita de atenção. Diante disso, destaco que

é preciso reconhecer que a permanência na educação superior, para alunos que apresentam situações complexas, é tarefa para todos nós, que, de uma forma ou de outra, fazemos essa educação superior no país. (CUNHA; MOROSINI, 2013, p.88).

Nas instituições de ensino superior (IES) privadas (e na maioria dos Cursos), os vestibulares não desempenhem mais uma função de selecionar candidatos, pois há mais vagas disponíveis do que ingressantes, conforme será demonstrado mais adiante. Entretanto, o vestibular continua sendo importante para aquelas IES que desejam conhecer o estudante que está ingressando e conhecer suas expectativas em relação ao ambiente acadêmico.

Diante disso, busquei ampliar meu conhecimento sobre a democratização do ensino superior, o acesso e a permanência, sobre as teorias que fundamentam a persistência e o envolvimento estudantil, bem como sobre as ações que as IES precisam desenvolver para assegurar a integração do estudante no ambiente educacional. Porém, sem base teórica, sem pesquisas, contar somente com a

experiência não seria suficiente para problematizar o meu dia a dia e encontrar subsídios que contribuíssem com uma investigação sobre a permanência dos ingressantes.

A importância do conhecimento relativo ao campo empírico fortalece-se ainda mais pelo fato de que, em minha trajetória acadêmica, a Instituição de Ensino Superior que é foco deste estudo foi, por duas vezes, meu campo de estudo: na Graduação em Secretariado Executivo, em 2007, e na Especialização em Gestão Empresarial, em 2009. A primeira pesquisa possibilitou compreender como as secretárias executivas fazem acontecer a gestão do conhecimento na IES. O segundo estudo investigou, a partir da aprendizagem organizacional, os fatores de êxito para implantação de sistemas de gestão.

Essas pesquisas possibilitaram conhecimento, clareza e compreensão dos processos institucionais, principalmente no que tange ao sistema de gestão administrativa de instituição de ensino superior. Assim, considero relevante a continuidade da pesquisa sobre os aspectos institucionais, no sentido de promover novos conhecimentos e, dessa forma, poder oportunizar melhores condições de ensino e de aprendizagem aos estudantes. O ingresso no Mestrado Profissional em Gestão Educacional e a aproximação com a pesquisa tiveram um significado especial para minha trajetória acadêmica e profissional; sinto que posso continuar contribuindo, aprendendo e vivendo novas experiências proporcionadas pelo Mestrado, alinhadas a meu trabalho do dia a dia.

Com o ingresso no Mestrado Profissional em Gestão Educacional e meu trabalho como Coordenadora, percebo o quanto é significativo o papel do gestor educacional, principalmente na interpretação deste contexto emergente de crise econômica e de incertezas para a educação superior brasileira. Diante disso, cabe a nós, gestores educacionais, buscarmos ações que se preocupem não somente com o acesso, mas também com o bem-estar do estudante matriculado, seja esse um “calouro” ou um “veterano”.

Vale destacar que, no Brasil, uma pessoa que tenha concluído o ensino médio pode realizar processo seletivo (vestibular) com o objetivo de iniciar um Curso superior. Esse processo significa a transição para um novo mundo, o universitário. Para alguns jovens, o significado é bem mais simples, com a transição acontecendo de forma natural, como continuidade dos estudos em busca de formação, de uma profissão. Já, para outros, estar em um Curso superior significa, antes de qualquer

coisa, a realização de um sonho, que, por vezes, é inalcançável. Para outros tantos, permanecer no ensino superior é significado de superação, de persistência.

Esses diferentes significados constituíram-se historicamente e estão relacionados a diferentes contextos políticos do país. Por essa razão, reforço a importância de compreender a expansão e a democratização do ensino superior brasileiro nas últimas décadas.

Defendo que é importante conhecer o contexto histórico da educação superior no Brasil, principalmente quando esse nível de ensino iniciou o caminho mais intensificado rumo a privatizações e à mercantilização da educação, o que decorreu de um modelo neoliberal, que facilitou a entrada de grupos privados com fins lucrativos em vários segmentos brasileiros, conduzindo a diversas privatizações de sistemas, dentre eles, o da educação. Dessa forma, nos moldes neoliberais e de influências internacionais, o ensino público (principalmente) perde prioridade nas políticas de governo, cedendo espaço aos novos modelos de instituições de ensino superior, mas com modelo empresarial, tendo como objetivo principal o lucro. (SGUISSARDI, 2015).

Para demonstrar essa expansão, apresento aqui os dados do Censo da Educação Superior 2016, os quais mostram o crescimento no número de instituições de ensino superior, que, em 10 anos (de 2006 a 2016), cresceu 6%, de 2.270 para 2.407 IES. Desse total, em 2016, 12% são públicas (296 IES) e 88% são IES privadas (2.111). As Universidades correspondem a um pouco mais de 8% das instituições (8,2%), porém têm o maior número de estudantes: 53,7% das matrículas; os Centros Universitários são 6,9% e contam com 17,6% das matrículas; as Faculdades são a maioria: 83,3%, mas detêm 26,7% das matrículas; e os Institutos Federais (IFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) somam 1,7%, contemplando 2,0% dos estudantes. (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016, INEP, 2017).

O número de matrículas no ensino superior acompanhou o ritmo de crescimento das IES e, no período de 2006 a 2016, passou de 4.883.852 milhões para 8.048.701 milhões de estudantes matriculados em Cursos de graduação, um crescimento de, aproximadamente, 65%. A rede privada manteve-se com a maioria das matrículas, que, em média, corresponde ao dado segundo o qual, a cada quatro estudantes de graduação, três estudam em instituições de ensino superior privadas. (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016, INEP, 2017).

Em 2016, as IES privadas ofertaram, juntas, mais de 7 milhões de vagas novas¹ (7.873.702 vagas) em Cursos de graduação. A rede privada ofertou 93% do total dessas vagas (7.301.580 vagas), enquanto a rede pública ofertou 7% (572.122 vagas). Das mais de 7 milhões de vagas novas, apenas 33,5% foram preenchidas (2.639.814), na seguinte proporção: 6,1% na rede pública (480.742), e 27,4% na rede privada (2.159.072), correspondendo a 18,2% de novos estudantes na rede pública e 81,8% de novos estudantes na rede privada. (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016, INEP, 2017).

A partir desses dados do Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017), é possível dizer que a expansão do ensino superior é observada especialmente no setor privado, e isso faz emergirem questões não somente sobre o acesso, mas também em relação à permanência dos estudantes e à qualidade do ensino.

Quanto à permanência dos estudantes, algumas taxas proporcionam uma análise e legitimam que o acesso foi garantido, mas que a permanência ainda é um desafio, conforme mostram os dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil (2015):

- a taxa de permanência nas IES públicas e privadas² (estudantes que ingressaram em 2010 e não se evadiram em cinco anos: 2010, 2011, 2012, 2013, 2014) é de 40%; desconsiderando os formados, e
- a taxa de evasão no Curso, ainda no 1º ano³ de ingresso, nas IES públicas e privadas (Cursos presenciais, em 2014), foi de 33,3%.

Além dessas taxas, outro índice também preocupante é o de concluintes em relação aos ingressantes: de acordo com dados do Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017), do total de estudantes matriculados (8.048.701) em 2016, os concluintes (1.169.449) correspondem a 14,5%.

Considerando-se esses dados, o que se anuncia é uma incerteza sobre o que vem pela frente. Após experimentarmos uma constante crescente em totais de estudantes matriculados, além de novas IES e de aumento de vagas, agora, possivelmente, há uma insegurança por parte dos estudantes em continuarem matriculados, o que pode ser interpretado a partir do efeito do cenário econômico

1 Vagas utilizadas para ingresso de novos estudantes por vestibulares nas instituições superiores.

2 Taxa de Permanência: consideram-se os estudantes que ingressaram em 2010 e que não evadiram em 5 anos (isto é, não trancaram matrícula, desvincularam-se do curso ou foram transferidos). Falecidos não entraram no cálculo. Fonte: Censo da Educação Superior, INEP, 2015.

3 A Taxa de Evasão no Curso no 1º ano é calculada da seguinte forma: total de estudantes que ingressaram no ano e trancaram matrícula, desvincularam-se do Curso ou transferiram-se de Curso no 1º ano / total de estudantes que ingressaram no mesmo ano. Fonte: Censo da Educação Superior, INEP, 2015.

que nosso país está vivenciando. Em relação ao número de estudantes matriculados no ensino superior em Cursos de graduação, entre 2015 e 2016, houve uma desaceleração no crescimento médio anual, que, desde 2006, estava em 4,9% e, entre 2015 e 2016, apresentou variação de apenas 0,2%. A matrícula na educação superior cresceu 62,8% no período de 10 anos (2006-2016). (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016, INEP, 2017).

Dados os números apontados, é fundamental compreender melhor quais seriam os fatores que poderiam contribuir para que o estudante, ao ingressar no ensino superior, encontre um ambiente favorável para sua permanência. Muitos estudos abordam as causas do abandono ou os motivos da evasão por parte do estudante, mas poucos estudos dedicam-se ao conhecimento do que faz com que o estudante permaneça em um Curso de graduação e o conclua. Nem sempre as causas e os motivos serão os mesmos.

Na década de 1970, uma nova abordagem ergueu-se na perspectiva de compreender-se a relação entre estudante e universidade e, a partir de teorias e estudos sobre a retenção de estudantes, que contribuíram para o entendimento dos fatores que promovem a permanência e a persistência do estudante no ensino superior, foi possível repensar a maneira por meio da qual as universidades poderiam agir: não somente no conhecimento dos motivos pelos quais o estudante não permanece, mas também na ciência sobre os motivos que o levam a ficar, repensando práticas e estratégias para melhorar a relação com o estudante, para que os dados de evasão passassem a preocupar menos.

Ao ingressar no ensino superior, o estudante depara com um mundo desconhecido, e esse momento tende a ser um período crítico, principalmente durante o primeiro ano de ingresso. A falta de vínculos com a universidade, com outros colegas e com professores dificulta a integração do estudante, e o envolvimento pode não acontecer, levando o ingressante a evadir ou não ter um bom desempenho acadêmico. Por essa razão, possibilitar que as experiências no primeiro ano de ingresso sejam positivas e influenciadoras para a permanência e para a aprendizagem ainda é um desafio.

As instituições de ensino superior precisam desenvolver novas práticas de ensino e de aprendizagem e, também, maneiras pelas quais ocorra a interação do estudante com ambiente acadêmico, influenciando o engajamento e envolvimento deste. As experiências acadêmicas devem acontecer de maneira que o estudante

sinta-se estimulado a participar da universidade e a obter os resultados desejados e o sucesso acadêmico.

O cenário em que o ensino superior brasileiro encontra-se, de modo geral, é também o cenário da universidade sobre a qual me empenho a realizar este estudo. A desistência dos estudantes ainda no primeiro ano de ingresso na graduação é um problema que preocupa não somente a gestão desta Universidade, mas também a de muitas outras IES. As instituições de ensino superior, como um todo, são afetadas, pois se preparam para receber o ingressante e acabam por não conseguir mantê-lo, ocasionando ociosidade de vagas que, dificilmente, serão preenchidas.

Diante desse contexto emergente da educação superior brasileira, que tem apresentado um crescimento menor diante do que se vinha observando, principalmente após os anos 1990, retomo a importância de compreender a expansão do ensino superior, a configuração da democratização e as consequências dessas questões. É com essa força, considerando sua importância, que apresento este estudo e o caminho que segui para concretizá-lo.

A partir dessas considerações, apresento o problema de pesquisa, que busca responder quais os fatores preditivos para a permanência dos estudantes ingressantes em Cursos de graduação presenciais, durante o primeiro ano, em uma Universidade privada comunitária do Rio Grande do Sul. Também aponto o objetivo geral: analisar os fatores que contribuem para a permanência do ingressante na Universidade, visando à proposição de estratégias.

Os objetivos específicos desta pesquisa possuem como escopo: identificar o perfil do ingressante por vestibular para o primeiro período de 2016; identificar relação entre o desempenho no vestibular e o acadêmico; analisar como estudantes e professores percebem o desenvolvimento acadêmico no 1º ano de ingresso no ensino superior; e propor formas de utilização dos fatores de permanência como subsídio para ações estratégicas institucionais. Com a finalidade de direcionar os objetivos específicos, as questões norteadoras constituem-se como elementos indagadores deste processo: Qual é o perfil do ingressante na Universidade? Na relação entre o desempenho acadêmico e desempenho no Vestibular, é possível prever o desempenho do estudante no ensino superior? A partir da fala dos entrevistados, quais fatores são importantes e podem ser preditivos para a permanência? Quais informações podem constituir-se como elementos para

permanência? De que forma essas informações podem ser estratégicas para a permanência dos ingressantes?

Confesso que, por estar tão inserida neste contexto institucional, foi bastante difícil conseguir interpretar o que precisava ser estudado, chegar a uma pergunta e aos objetivos. O que conseguiria explorar? De que forma obter o melhor como pesquisadora? Não foi um caminho fácil, mas, certamente, foi gratificante.

Com objetivo de apresentar a estrutura desta pesquisa, descrevo o roteiro em que se seguem os capítulos. No primeiro capítulo, tomo como objetivo apresentar o caminho percorrido para a pesquisa. Apresento, na primeira seção, a trajetória da democratização do ensino superior brasileiro, percorrendo as principais transformações do cenário da educação superior brasileira até a atualidade. Resgato o conhecimento sobre a história da educação superior como compreensão do presente e, principalmente, para análise e entendimento dos rumos da educação superior brasileira.

Na segunda seção, caracterizo o perfil dos estudantes do ensino superior, objetivando conhecer o jovem e sua relação com o mundo do trabalho e da Universidade. Considero importante destacar, ainda, que a faixa etária dos ingressantes que esta pesquisa abrange refere-se aos 17 até os 24 anos. De acordo com o Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017), o total de estudantes matriculados no ensino superior, que estão na faixa etária dos 17 aos 24 anos, corresponde a mais de quatro milhões (4.154.497)⁴.

Na terceira seção, tenho como objetivo descrever historicamente o processo seletivo de vestibular da Universidade em estudo, que originou as formas de ingresso atuais. Também descrevo a justificativa desta pesquisa, bem como os problemas e objetivos que desencadeiam este estudo.

Em busca de conhecimento prático, o capítulo dois apresenta o objetivo de conhecer as pesquisas já produzidas no âmbito nacional, que abrangem o tema deste estudo, utilizando os seguintes descritores: “*permanência*”, “*Vestibular*”, “*acesso*”, “*ensino superior*”, “*desempenho Vestibular*”, “*desempenho acadêmico*”, “*ensino privado*”, “*estudantes universitários*”, “*estudantes*”, “*aluno*”, “*estudante*”, “*rendimento acadêmico*”, “*adaptação acadêmica*”. Esse conhecimento foi

4 O Censo da Educação Superior categoriza a faixa etária como “menores de 18 anos”, “18 anos”, “19 anos”, “20 anos”, “21 anos”, “22 anos”, “23 anos”, “24 anos”, “de 25 a 29 anos”; após a categorização, segue intervalo de 5 anos, até “65 anos ou mais”. Além dessas, há categorização a cada 10 anos, a partir de “30 anos” até “90 anos ou mais”.

fundamental, pois me proporcionou, como pesquisadora, a compreensão da essência da minha pesquisa, a descoberta dessa natureza e a capacidade de tomar decisões em relação ao caminho que precisava ser percorrido.

No segundo capítulo, com objetivo de compreender a origem teórica da permanência, da persistência e do envolvimento do estudante no ensino superior, aprofundei as pesquisas, principalmente, em estudos internacionais. Na literatura internacional, busquei por estudiosos que se dedicaram à investigação e à compreensão de fatores que promovem a integração, a aprendizagem e a persistência do estudante no mundo acadêmico e as conexões vitais que conduzem ao sucesso estudantil. Assim, os seguintes princípios teóricos subsidiaram a pesquisa: a Teoria da Integração Social e Acadêmica – Vincent Tinto; o Modelo do Atrito Estudantil e Fatores Ambientais – John Bean e colaboradores; a Teoria do Envolvimento Estudantil – Alexander Astin; o Modelo dos Contatos Informais no Ambiente Acadêmico – Ernest Pascarella e colaboradores; e o Modelo Integrado da Retenção Estudantil – Alberto Cabrera, Amaury Nora e Maria Castañeda. A persistência do estudante é o objeto de maior expressão destes estudos internacionais, que apresentam aspectos relacionados à integração do estudante com o ambiente acadêmico e social, e as interações constituídas a partir desse envolvimento que favorecem o engajamento, o aprendizado e o desenvolvimento acadêmico e pessoal do estudante no ensino superior. Além disso, com base em Vincent Tinto, descrevo as premissas institucionais necessárias para promover melhores resultados na aprendizagem, que é fator essencial para o envolvimento do estudante e sua permanência no ensino superior. Por fim, ainda neste capítulo, verso brevemente sobre o conceito da evasão, que, apesar de não ser tema principal desta dissertação, é relevante e possui correlação com os demais assuntos abordados.

O terceiro capítulo objetiva apresentar os caminhos adotados para a pesquisa, a metodologia adotada e o delineamento das etapas e das análises. O estudo de caso foi definido como estratégia de pesquisa desta dissertação, e, como matéria-prima na preparação das informações, para a análise, os dados sobre os ingressantes foram coletados por meio de pesquisa documental em relatórios que constam do banco de dados da Universidade. Além disso, foram realizadas entrevistas com estudantes, Coordenadores de Curso e com a Gerência Acadêmica, com objetivo de encontrar elementos preditivos para a permanência dos estudantes.

Para compor a metodologia desta pesquisa, a análise de conteúdo foi utilizada no tratamento dos dados das entrevistas, na busca de mais significados relacionados ao conteúdo teórico estudado.

No quarto capítulo, o objetivo é apresentar a análise do cenário de ingresso na Instituição de Ensino Superior estudada. Neste capítulo, foi abordado o perfil do ingressante e a possível relação entre o desempenho no vestibular e desempenho acadêmico dos estudantes com base na pesquisa documental, realizada em arquivos de planilhas. Atendendo a dois objetivos da pesquisa, as análises que se constituíram estão relacionadas tanto ao perfil do ingressante quanto à relação de desempenho vestibular e acadêmico dos estudantes. A análise foi classificada por “Escolas” a fim de proporcionar melhor entendimento e interpretação dos dados. A discussão sobre a trajetória dos estudantes sob a visão desses estudantes e, também, sob a visão dos Coordenadores de Curso também se constituíram em fatores a serem estudados para a permanência do ingressante na Universidade, atendendo ao terceiro objetivo desta pesquisa. Para atender ao quarto objetivo, quanto aos fatores de permanência e o modo pelo qual podem ser utilizados como subsídio para ações estratégicas, foram descritos e combinados.

No quinto capítulo, é apresentada a proposta de intervenção. Por fim, são sugeridos alguns encaminhamentos para futuras pesquisas nesta ou em outra Instituição de Ensino Superior.

A partir da especificação de cada uma dessas etapas, esta dissertação passa a tomar forma, com a finalidade de entrelaçar-se com os caminhos da pesquisa na busca de respostas às inquietações que lhe deram origem, bem como em resposta ao que se propõe, que é ser um recurso de grande valor à gestão acadêmica, proporcionando novos olhares sobre a permanência do estudante ingressante.

1 INSPIRAÇÕES PARA PESQUISAR

Neste capítulo, busco apresentar os caminhos que levaram as ideias colocadas em um rascunho a se transformarem em uma dissertação de Mestrado. Ainda rabisco, mas procuro fazer isso em linhas retas. A transformação do rascunho aconteceu quando me encontrei pesquisando.

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração. (ZAGO, 2003, p.307-308).

É com esta inspiração em Zago (2003) que apresento o caminho trilhado, as descobertas reveladoras, a singularidade do conhecimento alcançado por meio da pesquisa. Sigo sempre acreditando que a pesquisa é um agente revelador de verdades e de possibilidades de construção, a partir de *novos olhares sobre velhos problemas*⁵.

1.1 Conhecendo a trajetória da democratização do ensino superior brasileiro

Para tecer esta seção, busquei elementos que fossem ao encontro do modelo de universidade à qual dedico esta pesquisa. É uma Instituição privada, comunitária e confessional, sem fins lucrativos, que preza pelo desenvolvimento da qualidade de ensino e dos serviços oferecidos, diferenciando-se, dessa forma, das Instituições privadas de cunho empresarial. Nesse sentido, relaciono, como referência a essa Instituição, a abordagem sobre democratização do ensino superior e o contraponto, em relação à massificação do ensino. Defendo essa escolha pelo fato de que a “massificação” reflete o acesso, porém relacionado à educação como mercadoria, enquanto a “democratização” refere-se ao acesso como qualidade para a educação. Embora o termo democratização esteja mais relacionado ao contexto do setor público, o que considero é a existência da valorização e da qualidade de ensino,

⁵ A expressão “*novos olhares sobre velhos problemas*” é popularmente utilizada em diversos contextos. Não há referência específica.

independente do setor atendido. Os dois temas são atuais e possuem grande relevância para muitas discussões, mas é no contexto da democratização que identifiquei a Instituição deste estudo.

A democratização do ensino tem trazido à tona questões novas, às quais a Universidade não encontrou respostas ainda, pois pressupõe a formação de grupos heterogêneos de alunos nas Universidades em termos de diferenças no desempenho no ensino médio, nas condições sócio-econômicas, no background cultural, entre outros fatores, os quais a Universidade não tem ainda meios de atender em suas demandas específicas, repetindo um modelo destinado às classes média alta e alta, que tende a excluir grupos diversos deste padrão. (RIBEIRO, 2005, p.59).

Entende-se por democratização do ensino superior o fenômeno da ampliação das possibilidades de acesso ao nível superior e de permanência. Conforme Ribeiro (2005), novas questões surgem a partir do fenômeno da democratização, ficando sob a responsabilidade das instituições buscar maneiras de incluir essas questões em suas demandas, especialmente quando estas tratam dos grupos que tendem a ser excluídos.

Zago (2006) ressalta que a abertura de vagas ocorreu em maiores proporções no ensino privado, não reduzindo as desigualdades entre grupos sociais historicamente excluídos e contradizendo o verdadeiro sentido da democratização. Nesse sentido, a democratização torna-se um tema complexo, e Sguissardi (2015) descreve que

A expansão da ES [educação superior], para ser democrática e não se tornar mera massificação, deve apoiar-se em pelo menos dois componentes: igualdade de condições de acesso, de escolha de Cursos e carreiras a cursar, e de permanência com sucesso até a titulação. (SGUISSARDI, 2015, p. 81).

A democratização acabou cumprindo o papel de atender a uma demanda de massa, mas deixou em segunda ordem fatores relacionados ao bem-estar e à permanência do estudante. As metas relativas à educação superior no PNE evidenciam isso, pois falam só de acesso, e não de permanência. Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é compreender a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e as principais transformações do setor da educação superior, a partir da expansão deste.

Para começar, aponto os primeiros movimentos das universidades no Brasil, que ocorreram pelos ensinamentos dos padres Jesuítas e com a chegada da família real ao Brasil no século XIX. Havia escolas isoladas, de formato profissionalizante,

que surgiram a partir das elites e das escolas ligadas à igreja, com um ensino destinado a quem pudesse, tivesse interesse ou vontade de pagar, não disponível para a sociedade de renda mais baixa ou à formação de professores. (BOTTONI; SARDANO; BONIFÁCIO FILHO, 2013).

Desse período até os dias atuais, o ensino superior no Brasil teve desenvolvimento constante, passando por mudanças conforme o contexto econômico e político do país e do mundo. Assim, o modelo de universidade que conhecemos foi se construindo nos moldes das políticas de governo, das condições de mercado e das reivindicações da população, que buscam uma educação democrática, de igualdade e de qualidade.

Nesse sentido, torna-se relevante o ponto de vista de Santos (2016), que descreve o Brasil como um dos países mais desiguais do mundo, pois sempre carregou um histórico de exclusão social, impedindo o progresso democrático, e concedeu muitas das oportunidades apenas a partir de reivindicação popular.

A exemplo dessas reivindicações, a Reforma Universitária de 1968 debateu o papel da universidade na sociedade e a situação dos aprovados nos vestibulares, sem que houvesse vagas nas universidades públicas. (ROMANELLI, 2000). De acordo com Franco (2006), a demanda pelo ensino superior era maior do que a disponibilidade de vagas, e o modelo elitizado da universidade não conseguiria se manter. A Lei da Reforma Universitária nº. 5.540/68⁶ (BRASIL, 1968) entrou em vigor em 28 de novembro de 1968 e estabeleceu as normas de organização e de funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio.

Com a pressão imposta pela Reforma para que uma solução para a crise de vagas fosse declarada, um interessante negócio para as Instituições privadas se iniciou. (FRANCO; BITTAR, 2006). (ROMANELLI, 2000). Como esperado, de 1970 a 1980, o número de estudantes no ensino superior cresceu 224% (de 425.478 para 1.377.286), e, em 1980, as Instituições de ensino privado ocupavam 77% do total de Instituições do país.

Após essa intensa expansão, o sistema educacional experimentou, na década de 1980, um ritmo mais lento, com um crescimento de apenas 11,8%. (Dados do Censo da Educação Superior, INEP, 2015). A década de 1980, conhecida como

6 Revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96. (BRASIL, 1996).

“década perdida”, foi o período de uma forte recessão em alguns países, principalmente os latino-americanos, o que afetou diretamente o ensino superior. (DURHAM, 1999).

Decorrente do cenário de retrocesso da década de 1980, a universidade pública começou a perder a prioridade nas políticas públicas do Estado, possibilitando que um modelo mercantilista da educação emergisse. (SANTOS, 2004). Na medida em que o ensino público estagnava, o setor privado assumia mais vantagem.

Com objetivo de estabelecer maior compromisso do Estado com a educação, houve, em 1988, a promulgação da Constituição do Brasil (BRASIL, 1988), que garantia às universidades, de acordo com Schwartzman (1988), “autonomia universitária, garantia de qualidade, gestão democrática, regime jurídico único e plano de carreira para o magistério público, gratuidade do ensino público, acesso universal e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Contudo, ao mesmo tempo em que a Constituição flexibilizou a condução dos processos e serviços oferecidos para as universidades, outorgou o ensino, de forma livre, à iniciativa privada, pelo seu artigo 209.

A seu modo, o Brasil “oficializa, legaliza e legitima o que sempre se quis ocultar, isto é, o ensino superior como mercadoria negociável no mercado das trocas e a universidade como genuína empresa econômica”. (SGUISSARDI, 2002, p.37). Quanto ao direcionamento da educação para o setor privado e o baixo investimento no setor público, Saviani (2010, p.13) reforça que esse procedimento “freou o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de Instituições privadas com e sem fins lucrativos”. Dessa forma, a partir dos anos 1990, o sistema de ensino superior do Brasil experimentava um crescimento ainda maior da iniciativa privada. (SAVIANI, 2010).

Apesar do crescimento do ensino superior privado, o país, governado por Collor⁷, passava por uma preocupante crise política e por uma recessão econômica. O cenário de instabilidade, vivenciado no final dos anos 1980 até o início dos anos 1990, contribuiu para uma importante mudança nas relações com os organismos internacionais e de financiamentos. Conforme Leme (2016), o Consenso de

7 Fernando Collor de Mello foi o 1º presidente eleito pelo voto direto do povo após a ditadura militar. Governou o Brasil de 1990 a 1992, quando renunciou após o processo de *impeachment*. Itamar Franco assumiu, então, a presidência do País até 1994.

Washington⁸ representou medidas de uma nova política econômica orientada para o mercado, de características neoliberais (o mesmo aconteceu no Brasil e em outros países em desenvolvimento, principalmente países latino-americanos), redesenhando a reforma de Estado brasileiro, de acordo com os seguintes interesses:

- abertura de mercado – globalização de mercados;
- desregulação econômica por parte do Estado;
- mínima intervenção do Estado na economia – *Estado mínimo – delimitação das funções do Estado*;
- privatizações, dentre elas, da educação.

Morosini e Franco (2006) relembram o período de 1994 a 2002, no qual as Instituições de Ensino Superior tiveram muitas mudanças com influência neoliberal e de políticas públicas orientadas pelo Banco Mundial, corroborando o que Leme (2016) aponta, sobre a reforma do Estado, e o que, segue sobre legislação.

No âmbito das relações estabelecidas com os organismos internacionais e de financiamentos para a condução do Estado, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), é promulgada. Promovendo ao Estado o papel de regulador do sistema educacional e de controlador das políticas públicas e, ao mesmo tempo, proporcionando à iniciativa privada, maior flexibilização no segmento educacional, como argumento de qualidade para a educação, a LDB de 1996 favorece (ainda mais) a expansão da iniciativa privada e a diversificação do ensino superior. (LEME, 2016). (DIAS SOBRINHO, 2003).

Saviani (2010, p.11), sobre a expansão da iniciativa privada, afirma: “Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores”. Refletindo a respeito, Cunha (2006), em outras palavras, traduz esse contexto, afirmando:

No Brasil, a expansão do ensino superior pela iniciativa privada alcançou números inéditos nos anos 90. Sustentou esse interesse, certamente, a possibilidade lucrativa com a educação, explorando nichos e demandas reprimidas da população que poderiam garantir retorno financeiro aos investidores. (CUNHA, 2006, p. 14).

8 O Consenso de Washington foram influências do neoliberalismo na América Latina, de acordo com um plano de ajustamento das economias, endossado pelos agentes internacionais de financiamento da educação. (FIORI, 1995 apud LEME, 2016).

A partir da década de 1990, um processo de oligopolização do mercado educacional iniciou-se, processo de transformação de um direito público em serviço comercial. A consequência da expansão acelerada, marcada por políticas de diversificação, privatização e baseada na mercantilização da educação como um produto é o crescimento descontrolado das instituições com fins lucrativos, centradas em lógicas de mercado, concorrência e competitividade. Foi nesse contexto que a modalidade de ensino a distância foi iniciada no país. (CUNHA, 2006). (SGUISSARDI, 2015).

Mesmo com o crescimento exponencial do ensino superior privado, o Brasil ainda apresentava um dos índices mais baixos de acesso ao do ensino superior, segundo dados da proposta do Executivo ao Congresso Nacional para o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1998):

De acordo com a porcentagem de matriculados no ensino superior brasileiro em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se muito desfavoravelmente com os índices da Argentina (40%), do Chile (20,6%), da Venezuela (26%) e mesmo da Bolívia (20,6%). (BRASIL, 1998, p.49).

Saviani (2010), diante disso, aponta a proposta formulada ao MEC para o Plano Nacional de Educação em 1998, que encaminhava a necessidade de que mais pessoas pudessem ter acesso ao ensino superior, igualando-se, por exemplo, ao percentual da Argentina. Nesse caso, a ampliação da oferta teria que ser de, pelo menos, 200%⁹, tanto nas vagas privadas quanto nas públicas, pelos dez anos seguintes. O desafio do governo era aumentar as vagas nas instituições públicas, sem nenhum investimento adicional.

Diante disso, novas medidas políticas por parte do Estado viabilizaram a ampliação de vagas, mediante a compra de vagas em Instituições privadas, combinado com isenção de tributos àquelas Instituições que aderirem a essas medidas. Surgem programas como o PROUNI (Programa Universidade para Todos) (Lei nº 11.096. BRASIL, 2005) e o FIES (Financiamento Estudantil) (Lei nº 13.366. BRASIL, 2016).

No caso desses programas, é preciso que o interessado tenha realizado o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e atenda aos critérios socioeconômicos pré-estabelecidos, dentre outras condições, de acordo com o que solicita cada programa. O ENEM, criado em 1998 com o objetivo de aferir, ao final do ensino

⁹ Em 2004, a taxa brasileira estava em 18,6% e, em 2014, alcançou 32,1%.

médio, os conhecimentos do estudante, teve alterações a partir de 2009: o resultado do Exame também passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. (Portaria nº. 468 de 2017, BRASIL, 2017).

O PROUNI, Lei nº. 11.096/2005 (BRASIL, 2005), concede aos estudantes de instituições privadas bolsas de estudos, integrais e parciais. De 2005 até o primeiro semestre de 2017, foi concedido o total de 3.099.445 bolsas em instituições privadas, de acordo com dados do Portal do Ministério da Educação. O FIES, Lei nº. 10.260/2001 (BRASIL, 2001) e Lei nº.13.366/2016 (BRASIL, 2016), instituído em 1999 (antigo CREDUC¹⁰), é um financiamento público dos valores de matrícula e mensalidades em instituições privadas. Esse programa, assim como o PROUNI, também alcançou grandes números: de 2010 a 2014, o número de contratos cresceu 862%, mas, em 2015, foi estimada uma queda de até 60% no número de contratos. (BRASIL, 2016).

Embora a expansão do ensino superior represente, em números, a democratização no acesso, ainda há muita desigualdade, mas que não deve ser solucionada com estímulos ao setor privado, na transferência de vagas públicas para as Instituições privadas, ou como uma saída para o problema de vagas ociosas do setor privado, onde o público é faltante.

Diante disso, Ristoff (2006, p. 29) conclui que “não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados”. O caminho tem que ser outro. Para o autor é preciso que “ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, assegurando acesso e permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público”. (RISTOFF, 2006, p. 29). Para uma igualdade no acesso, Felicetti e Morosini (2009, p. 21) destacam que “a equidade no ensino superior não se refere somente ao acesso, mas também à permanência com qualidade”.

Seguindo nessa discussão, em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) é aprovado pela Lei nº. 13.005/2014 (BRASIL, 2015) e apresenta, como meta para a educação superior, a expansão de matrículas. A Meta 12 está diretamente ligada ao processo de expansão e de democratização do acesso ao ensino superior, e

10 CREDUC: Crédito Educativo, 1ª versão do FIES, de 1976 a 1998.

contempla três indicadores, que são: a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior¹¹ de 30,3% para, no mínimo, 50% da população de 18 a 24 anos de idade, referindo-se à capacidade total de absorção do sistema de ensino superior; a elevação da taxa líquida de matrículas¹² de 20,01% para 33%, da população de 18 a 24 anos, refletindo um indicador do acesso ao nível superior, pois deverá sinalizar a demanda de estudantes com idade para estar no nível superior; e a expansão de matrículas em instituições superiores públicas¹³, objetivando que 40% das novas matrículas ocorram nesse segmento.

Ainda em relação ao PNE 2014, referente à Meta 3.1, que trata especificamente da reforma do ensino médio, uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio, a principal alteração está em institucionalizar uma nova estrutura, que terá uma parte comum e obrigatória a todas as escolas, chamada de Base Nacional Comum Curricular, e outra parte será flexível e de escolha do estudante. O objetivo é fazer com que o ensino médio seja mais profissionalizante, atendendo às demandas profissionais do mercado de trabalho. (LEI Nº. 13.005/2014; BRASIL, 2015).

Para tanto, são muitos os desafios a fim de que a educação superior alcance a democratização, especialmente na continuidade da expansão com qualidade na educação em todos os níveis de ensino.

O quadro a seguir demonstra, em números, a expansão da educação superior no Brasil, de acordo com os dados dos Resumos Técnicos do Censo da Educação, observados entre 2006 e 2016.

11 O indicador é definido pelo total de estudantes no Ensino Superior (independentemente da idade) em relação ao total da população na faixa etária de 18 a 24 anos.

12 O indicador é definido pelo número de estudantes de 18 a 24 anos que estejam matriculados no Ensino Superior ou que já concluíram um Curso Superior, em relação ao total da população da mesma faixa etária.

13 O indicador é definido como sendo a razão entre o crescimento do número de matrículas no segmento público e o crescimento total de matrículas em um dado período.

Quadro 1 – Números da educação superior / IES públicas e privadas (Cursos de graduação) – Brasil: 2006-2016

Ano	Números da educação superior / IES públicas e privadas (Cursos de graduação) – Brasil: 2006-2016			
	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
2006	22.450	4.883.852	1.965.314	762.633
2007	23.896	5.250.147	2.138.241	786.611
2008	25.366	5.808.017	2.336.899	870.386
2009	28.671	5.954.021	2.065.082	959.197
2010	29.507	6.379.299	2.182.229	973.839
2011	30.420	6.739.689	2.346.695	1.016.713
2012	31.866	7.037.688	2.747.089	1.050.413
2013	32.049	7.305.977	2.742.950	991.010
2014	32.878	7.828.013	3.110.848	1.027.092
2015	33.501	8.027.297	2.920.222	1.150.067
2016	34.366	8.048.701	2.639.814	1.169.449

Fonte: Resumos Técnicos do Censo da Educação Superior.

Diante desses dados, um novo desafio que se constitui é entender a desaceleração no crescimento do número de estudantes matriculados no ensino superior, retomando os dados do Censo da Educação Superior 2016:

- entre 2006 e 2016, o total de matrículas na educação superior aumentou 62,8%;
- na relação 2014 - 2015, o crescimento de matrículas foi de 2,5%;
- entre 2015 e 2016, o crescimento foi de 0,2%;
- em 2016, a rede privada de ensino participa com 75,3% do total de matriculados (6.058.623).

A desaceleração no crescimento de matrículas no ensino superior ainda é pouco percebida diante de todo o contexto da expansão. Alguns acontecimentos ajudam a melhor analisar esse novo fenômeno: além dos dados explicitados acima, acerca da desaceleração no número de estudantes no ensino superior, sintetizo os dados da trajetória dos estudantes no Curso de ingresso. Os três indicadores apresentados são de acompanhamento da trajetória do ingressante no Curso, ao longo dos anos de 2010 a 2014:

Quadro 2 – Trajetória dos estudantes no Curso de ingresso IES privadas: 2010 a 2014

Trajetória dos estudantes no Curso de ingresso – IES privadas: 2010 a 2014	2010	2011	2012	2013	2014
Taxa de permanência	84,6	63,7	48,2	30,9	16,0
Taxa de conclusão de Curso	2,3	5,9	12,6	22,7	31,3
Taxa de desistência	13,1	30,4	39,1	46,4	52,7

Fonte: Elaborado pela autora; Adaptado do Censo da Educação Superior.

As taxas referentes à permanência e à desistência dos estudantes no Curso de origem apresentaram maiores desigualdades. O percentual de estudantes que permanecem no Curso tem diminuído ao longo do período; por consequência, a desistência tem aumentado. Isso pode ter relação com a escolha profissional, ou com as dificuldades para manter-se na universidade. No ensino médio, somente 8,4% dos estudantes no Brasil participam de programas vocacionais¹⁴, perdendo apenas para a Índia, com 2,7%; na África do Sul, são 12,2%; no Chile, 30,0%; em Portugal 46%; e na Itália, chegam a 56,1% (dados do Censo da Educação Superior 2015, INEP, 2016). De acordo com Almeida (2012), a escolha profissional acontece, muitas vezes, pelo valor social que representa, pelo *status*, pelo retorno financeiro, pela concorrência do Curso e pela viabilidade do estudo ou do trabalho. Ou seja, nem sempre há relação dessa escolha com o futuro.

Sobre a permanência dos estudantes na universidade, Moog Pinto (2010) afirma que

Se o ingresso de estudantes foi considerado um avanço, [...] outros problemas foram mencionados como fatores que excluem, relacionados à permanência na IES. Esse é um problema geral na universidade privada, pois mesmo os alunos pagantes sentem dificuldades e também se esforçam para garantir a permanência no espaço acadêmico. (MOOG PINTO, 2010, p.151).

Um dos fatores que determinam a escolha pela instituição ou pelo Curso ou a permanência dos estudantes neles é o financeiro, preocupante quando está relacionado à busca por um diploma de Curso superior com menor investimento. Nesse sentido, o Balanço Social (2003-2014) da Secretaria de Educação Superior (SESu) aponta que

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites [...] É o caso,

¹⁴ Fonte: EAG: Education at a Glance 2016 (OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico).

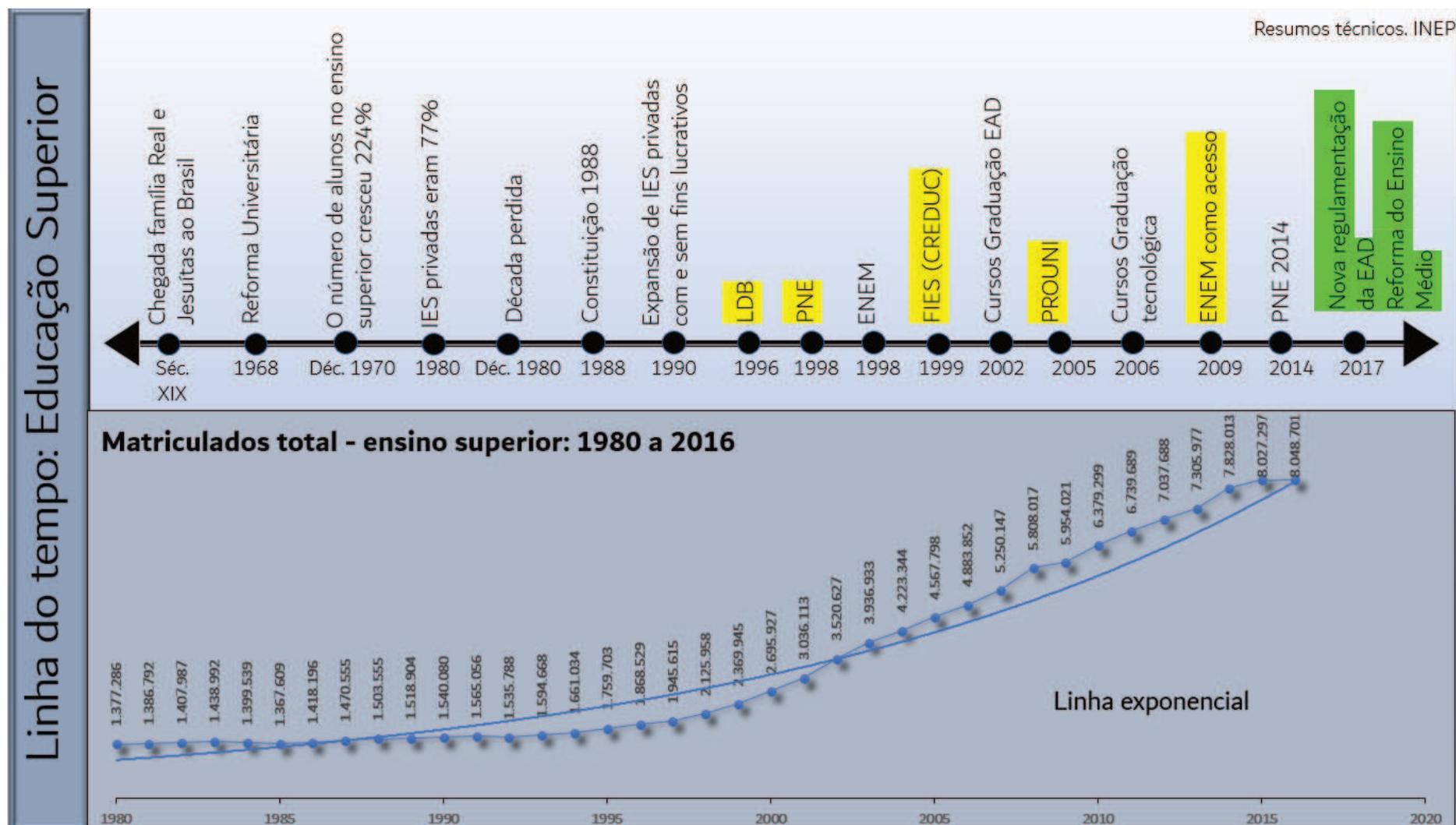
muitas vezes, do egresso da escola pública, cuja formação no ciclo básico não lhe permite concorrer em condições de igualdade nos Vestibulares com os alunos advindos da escola privada. (Balanço Social (2003 – 2014) da Secretaria de Educação Superior (SESu), BRASIL, 2015).

É preciso que a democratização do ensino contribua para o acesso, a permanência e a possibilidade de conclusão dos estudos, mas, para isso, as universidades privadas devem conhecer o seu cenário para poderem agir de maneira mais adequada. Nesse sentido, retomo a citação de Ribeiro (2005), que, no início desta seção, discorre sobre as novas questões que surgem a partir do fenômeno da democratização, ficando sob a responsabilidade das instituições a busca por maneiras de incluir essas questões em suas demandas, especialmente quando essas questões relacionam-se aos grupos que tendem a ser excluídos.

A qualidade da educação superior, que está diretamente associada às questões de desenvolvimento humano, econômico e social do nosso país, uma vez que o Brasil ainda passa por um período de instabilidade em todos os setores que, de certa forma, afeta diretamente o desenvolvimento pleno de políticas mais justas e efetivas de educação. Um país que possui população com escolarização é mais propenso ao progresso como um todo, pois, com ampliação do acesso e mais qualidade na educação superior implica qualidade do ensino básico e vice-versa, fazendo a roda girar. (SANTOS; MOROSINI; COFER, 2016).

A figura a seguir representa a linha do tempo da Educação Superior brasileira, que, durante décadas, transitou por importantes momentos de crescimento e de expansão, caracterizados por acontecimentos, principalmente a partir de 1990. O fato é que, nesta figura, é possível ter uma imagem mais nítida de o quanto o País cresceu em números; a democratização acabou cumprindo o papel de atender à demanda, mas deixou em segundo plano os fatores mais importantes desta relação: o bem-estar e condições de permanência e de sucesso do estudante.

Figura 1 – Linha do tempo da Educação Superior



Fonte: elaborado pela autora (2017); adaptado a partir dos Resumos Técnicos INEP.

Com o objetivo de conhecer o jovem ingressante, encaminho esse tema para a próxima seção.

1.2 Jovem, universitário e trabalhador

A expansão no ensino superior é caracterizada pelo aumento de vagas, de instituições de ensino superior, da abertura de mercado às instituições privadas. A criação de políticas públicas e de programas de acesso oportunizou que mais jovens ingressassem no ensino superior. Nesse sentido, retomo Sguissardi (2015) para refletir sobre a importância de que a democratização contemple, além de condições de acesso, as possibilidades de escolha de Cursos e de carreiras e da permanência com êxito até a titulação.

Cabe destacar que os estudantes, da mesma forma que as instituições, também experienciaram as mudanças do ensino superior e tiveram de adaptar-se a elas ao longo dos anos. O sistema de ensino superior ocupa uma posição estratégica e fundamental no processo de modernização e de desenvolvimento do país. Decorrente disso e, principalmente, a partir dos anos 1990, uma intensa pressão por mão-de-obra mais especializada é demandada pelos setores público e privado, fazendo com que os jovens buscassem qualificação no nível superior e, dessa forma, pudessem aspirar a uma melhor colocação no mercado de trabalho.

A partir disso, é imperativo afirmar que estudo e trabalho são atividades que andam na mesma direção e que, portanto, o estudante trabalhador é uma realidade atual. Nesse sentido, Zago (2006) comenta que os jovens, ao ingressarem no nível superior, optam geralmente por Cursos noturnos, pois, além de trabalharem para o próprio sustento e, por vezes, o de suas famílias, têm de estudar à noite.

É interessante destacar a razão do foco no estudante na faixa etária dos 17 aos 24 anos: é dessa forma que consigo aproximar-me da maior parte do público que realiza o Processo Seletivo Vestibular na Instituição estudada, considerando o fato de que, aproximadamente, 52% dos jovens que realizam Vestibular na IES e que estão nesta pesquisa possuem 17 anos (quando concluíram o ensino médio). Além disso, cabe destacar que a faixa etária até os 24 anos faz parte da Meta 12 do PNE (Plano Nacional da Educação), Lei nº. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que pretende

“elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”.

Quanto ao total de estudantes matriculados no ensino superior, que estão na faixa etária dos 17 aos 24 anos, corresponde, de acordo com o Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017), a mais de 4 milhões (4.154.497). Abaixo, o cenário de matrículas no ensino superior do público com idade entre 18 e 29 anos.

Quadro 3 – Matriculados com idade entre 17 e 24 anos – ano: 2016

Matriculados com idade entre 17 e 24 anos – ano: 2016	
Nas Instituições públicas	1.208.639
Nas Instituições privadas	2.945.858
Total de matriculados	4.154.497

Fonte: Elaborado pela autora; Adaptado Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017).

Conforme o quadro, boa parte dos estudantes da educação superior brasileira da faixa etária de 17 a 24 anos estão matriculados no ensino privado. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017), em 2016, quase 3 milhões (2.985.644) de estudantes ingressaram no ensino superior. Desse total, 82,3% (2.456.152) ingressaram em instituições privadas, e 17,7%, nas instituições públicas (529.942).

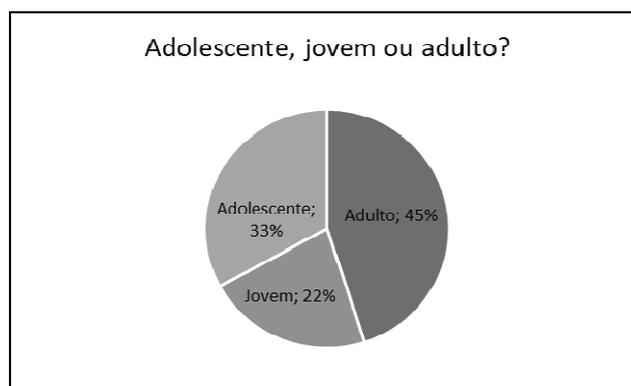
Com objetivo de entender o perfil desses jovens que ingressam no ensino superior, os quais me proponho a estudar, busco algumas referências para favorecer esse entendimento. A SNJ – Secretaria Nacional de Juventude¹⁵ (BRASIL, 2016) publicou a pesquisa de opinião realizada com jovens brasileiros, em 2013, a “Agenda Juventude Brasil”, que retrata o perfil e a opinião dos jovens sobre diversos aspectos. Embora as análises contemplem as informações acerca dos jovens com idade entre 15 e 29 anos, a pesquisa aponta referências que ajudam a produzir novas reflexões sobre o perfil da juventude no Brasil.

A figura mostra como os entrevistados consideram-se na maior parte do tempo e como esses jovens identificam-se: como adolescentes, jovens ou adultos¹⁶:

15 Agenda Juventude Brasil, por Diógenes Pinheiro, Eliane Ribeiro, Gustavo Venturi e Regina Novaes. Traz uma análise sobre uma década de mudanças em meio à participação do jovem com base no Projeto Juventude. A primeira versão foi lançada no ano de 2013.

16 Pergunta original: “Pergunta: Vamos falar um pouco sobre as fases da vida. Você se considera: adolescente, jovem ou adulto? Como você se sente na maior parte do tempo?”

Figura 2 – Como os jovens se identificam: adolescentes, jovens ou adultos



Fonte SNJ. Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2016).

De acordo com o estudo de Zluhan e Raitz (2014), as autoras apontam o fato de que muitos jovens assumem o “*status* de adulto” ao ingressam no mercado de trabalho precocemente, com tarefas e responsabilidades que levam, muitas vezes, a uma escolha entre continuar ou não os estudos, pois “o salário é fundamental para contribuir no orçamento doméstico”.

Quando a referência é o jovem e o mercado de trabalho, emerge aquele jovem que tem necessidade de adequar-se ao novo contexto econômico e social do país, e isso dá origem a um novo estudante no ensino superior. De acordo com a Agenda Juventude Brasil (2016), 18% dos jovens são responsáveis pelo sustento da família, e metade dos entrevistados contribui com a renda familiar.

A pesquisa indica também que 65% dos jovens têm o primeiro emprego antes dos 18 anos. Essa “adulterização” também é reforçada por Rocha (2011, p. 106), que cita: “no Brasil, cada vez mais cedo os jovens com menos de quinze anos buscam emprego para auxiliar no sustento seu e da família”.

Também decorrente da “adulterização” da juventude, de acordo com o Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017), 60,6% estudantes frequentam Cursos no noturno, e 39,4% estudam no diurno, tanto em IES públicas como em privadas. Isso deve ao fato de que a maioria dos estudantes universitários precisam trabalhar durante o dia, para seu sustento ou de sua família, e estudar à noite. No ensino privado, 70% dos estudantes estão matriculados no noturno e 30% no diurno. Já o oposto acontece no ensino público (nas instituições federais): 70% estudam no diurno e 30% no noturno.

Zabalza (2004, p. 188) também se refere ao jovem universitário como sujeito adulto, e, nessa concepção, estão a oferta dos Cursos no noturno e a no ensino a

distância, além da oferta de Cursos direcionados à profissionalização e ao mercado de trabalho, como os Cursos tecnológicos, por exemplo. Esse novo perfil de estudante contribuiu para inovações significativas na universidade, “tanto em relação a aspectos estruturais [...] como metodológicos”.

Ristoff (2014, p.742-43) aponta “a origem social e a situação econômica da família do estudante, que é, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior”. O trabalho, portanto, faz parte da vida do jovem estudante, pois está diretamente relacionado, muitas vezes, à questão socioeconômica de suas famílias. Esse perfil de jovem universitário em cuja trajetória consta um ingresso antecipado na vida adulta vai ao encontro do discurso de Rocha (2011) sobre os estudantes que

ingressam mais cedo na idade adulta, devido às circunstâncias adversas que vivenciam, pois, mesmo nos primeiros anos de juventude, assumem uma série de compromissos, alguns adequados à faixa etária, e outros em que lhes são solicitadas responsabilidades próprias da vida adulta. (ROCHA, 2011, p. 196).

Para o estudante universitário trabalhador, conciliar uma jornada de estudos e trabalhos faz com que escolhas sejam feitas ao longo do caminho, o que acarreta, muitas vezes, poucos momentos de interação e de integração no meio acadêmico e social. Os estudantes ficam mais distantes de outras atividades relacionadas a sua formação ou ao convívio social, conforme Zago (2006):

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. (ZAGO, 2006, p. 235).

Nem sempre é possível para o estudante realizar todas as atividades acadêmicas que deseja, seja por razões de tempo – por exemplo, a carga horária de trabalho elevada e a necessidade de dedicação de tempo para dar conta dos estudos –, seja por motivos financeiros, que os levam a privar-se de momentos de lazer, sociais e culturais, tais como cinema, teatro, participação em eventos científicos, aquisição de material didático, livros etc.

Contribuindo, Zluhan e Raitz (2014) destacam que resultados de insucesso no ensino superior decorrem da necessidade de conciliar os estudos acadêmicos e a carga de trabalho, em razão do pouco tempo para dedicação e da falta de organização para os estudos.

Sem dúvida, o estudante brasileiro é um jovem trabalhador e bastante preocupado com a sua situação no mercado trabalho. Além disso, considera-se que a transição do ensino médio para o nível superior é um importante momento, caracterizado por novas experiências e novas responsabilidades, bem como pelo início da vida adulta e pelo início no mundo do trabalho, é também o momento da escolha profissional. É uma fase de ruptura para o jovem, conforme Teixeira et al (2008): “O ingresso na vida acadêmica é marcado por um conjunto de percepções muito variadas”.

Nos estudos do “estado da arte”, Rosário et al. (2010) abordam, em forma de cartas, as influências na aprendizagem do estudante no ensino superior durante o primeiro ano na universidade e comentam que é neste período que a falta de organização para os estudos eleva a possibilidade de abandono e de reprovação. Referência similar é a de Zluhan e Raitz (2014), quando trazem os resultados de insucesso decorrentes de uma necessidade maior de organização para os estudos.

Semelhante a esses estudos, os dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016 (INEP, 2017) mostram os dados sobre a evasão no 1º. ano, que, no ano de 2014, nos Cursos presenciais da rede privada, foi de 25,9% (estudantes sem FIES – Financiamento Estudantil) e de 7,4% (estudantes com FIES), num total de 33,3%. Confirmando esse aspecto sobre a evasão ainda no 1º. ano, Rosário et al. (2010) concluem que

O sucesso no ensino superior é muito influenciado pelas experiências no 1.º ano, sendo neste ano que as taxas de abandono e reprovação são mais elevadas, uma vez que muitos alunos chegam à universidade sem hábitos de estudo e de trabalho adequados às novas exigências. (ROSÁRIO et al., 2010, p. 350).

O trabalho dos autores organiza-se na intervenção com estudantes cujo histórico demonstra insucesso no 1º. ano de universidade, a partir da promoção de competências baseadas no conjunto de cartas que discorrem sobre a trajetória de um estudante ao chegar na universidade: livro “*Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo*”, de Nunez, González-Pienda e Rosário (2006):

Ao ingressar no ensino superior, esses jovens trazem consigo todas as mazelas vividas ao longo da Educação Básica, e especialmente no Ensino Médio: dificuldades de leitura, escrita, produção textual, raciocínio lógico, resolução de cálculos básicos, enfim, o baixo desempenho escolar evidenciado nos índices das avaliações nacionais. (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 18).

Felicetti e Morosini (2010) contribuem com essa discussão, abordando o comprometimento do estudante e a sua relação com a aprendizagem. Para as autoras, “o comprometimento é muito maior que o compromisso”, e estabelecem uma importante relação entre o comprometimento acadêmico e o mercado de trabalho. Nesse sentido, afirmam que

não basta ser aluno, o compromisso não é suficiente no contexto educacional em que vivemos, é necessário um comprometimento crítico, dinâmico e responsável por parte do aluno com relação à sua aprendizagem, uma vez que o mercado de trabalho exige cada vez mais pessoas capazes de criar, além de reproduzir, pessoas independentes que façam e não esperem outros fazerem. (FELICETTI; MOROSINI, 2010, p. 25).

A partir dessa concepção, posso compreender que o contexto universitário é um campo de importantes acontecimentos que determinam os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, influenciam a permanência do estudante na universidade. Assim, é preciso considerar que o perfil do ingressante importa nessa interação no ambiente educacional, por isso considerar o fato de que o jovem ingressante é um estudante trabalhador é elemento fundamental para a construção de estratégias institucionais.

Dessa forma, é preciso fortalecimento da relação entre o estudante e instituição, seja no desenvolvimento de estratégias para fomentar a permanência, seja nas causas da evasão, principalmente nos semestres de ingresso na universidade.

1.3 Vestibular: o acesso ao ensino superior

Nesta seção, busco contextualizar o processo de seleção de candidatos para ingresso no ensino superior privado. Identifico, também, as exigências desse processo para as IES, de acordo com a legislação vigente e, em seguida, apresento as principais discussões sobre o tema. Por fim, trago as inquietações decorrentes dessas contextualizações e as possibilidades vislumbradas de pesquisas.

Como primeiro passo, contextualizo o Vestibular, em sua história, como um dos principais e, talvez, o mais tradicional exame para ingresso em Cursos de graduação no ensino superior do Brasil.

De acordo com Ribeiro Netto (1980), o Vestibular teve início, oficialmente, no Brasil, a partir do Decreto nº. 8.661, de 5 de abril de 1911, que regulou as

faculdades de Medicina no país, bem como obrigava o candidato a ser submetido a um exame de admissão. Até a década de 1960, os Vestibulares tinham uma função de exame de saída do ensino secundário para o superior. (BRASIL, 1911 apud RIBEIRO NETTO, 1980).

Com a Reforma Universitária, em 1968, ano da promulgação da Lei nº. 5.540 (BRASIL 1968), o Vestibular passou a ser considerado um exame de saída do (antigo) 2º grau para ingresso no ensino superior, de acordo com o regulamento do artigo 21, atualmente revogado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996):

Art. 21: O concurso Vestibular, referido na letra a do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.

Parágrafo único. Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso Vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os Cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos. (Revogado pela Lei nº. 9.394, de 1996). (BRASIL, 1968).

A partir da Lei nº. 5.540/1968 (BRASIL, 1968), o Vestibular passa a ter caráter de exame de saída, exclusivamente classificatório. Surgem, assim, os Vestibulares unificados, com maior facilidade no acesso a uma vaga, já que o estudante faria um único exame disputando acesso em várias Instituições, conforme comenta Ribeiro Netto:

A unificação permitiu, por um lado, racionalizar, do ponto de vista do candidato, o acesso a uma vaga, já que com um único exame disputava vagas em várias Instituições. Do ponto de vista das Instituições evitava-se a múltipla matrícula de um mesmo candidato em várias Instituições em prejuízo da filosofia dominante de pleno preenchimento das vagas. (RIBEIRO NETTO, 1980).

Posterior à Lei nº. 5.540/1968 (BRASIL, 1968), o Decreto nº. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977 (BRASIL, 1977), introduziu mudanças: as provas de habilidades específicas para os Cursos que justificassem essa natureza, a realização do Vestibular em mais de uma etapa, a obrigatoriedade de prova ou questão de redação em língua portuguesa. Além disso, determinou como classificatória a comprovação de conhecimento mínimo em nível de 2º grau (nota mínima ou nota de

corte) e permitiu a realização de novos Vestibulares para preenchimento de vagas remanescentes para o mesmo período letivo. (BRASIL, 1977).

Nota-se que, ao longo da história do Vestibular no Brasil, há uma variação em sua característica fundamental que, por vezes, confunde-se com um exame de avaliação de saída do nível médio (ou, no caso, 2º grau) e com um exame de ingresso para o ensino superior (RIBEIRO NETTO, 1985).

Vale ressaltar que essa concepção acontece até os dias atuais, como é o caso do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998, que objetiva avaliar o desempenho por meio das competências e habilidades dos estudantes concluintes do ensino médio e introduzir mudanças nas modalidades de ensino que o antecedem. O Exame, também, possui caráter seletivo de estudantes para vagas em Instituições privadas, como opção no Vestibular, para vagas em programas do governo federal, a exemplo do Sisu – Sistema de Seleção Unificada, do Prouni – Programa Universidade para Todos, com distribuição de bolsas de estudos em Instituições particulares, e do Fies – Financiamento Estudantil, o financiamento de mensalidades em instituições de cunho privado, que, de certa forma, seleciona os melhores estudantes para o ingresso no ensino superior. (RIBEIRO NETTO, 1985).

Atualmente, o Vestibular, como processo seletivo de ingresso no ensino superior, ocorre de acordo com a normatização de cada instituição, sendo, de acordo com a legislação brasileira (Parecer nº 98/99, de 6 de julho de 1999), constituído de, pelo menos, uma prova ou questão de redação em língua portuguesa, de caráter obrigatório e eliminatório. Além da redação, o estudante deve ter concluído o ensino médio.

Em concordância com a legislação, o Vestibular está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996). O art. 51 trata da regulação dos processos seletivos para ingresso em Cursos de graduação, conferindo autonomia às Universidades para a realização desses processos. A Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº. 391 (BRASIL, 2002) é o instrumento que retoma o caráter de obrigatória e eliminatória conferido à redação nos processos seletivos e, além disso, estabelece que as normas do processo seletivo devem estar em Edital, bem como aquelas que se referem à eliminação do candidato que zerar a prova de redação, à nota mínima exigida na prova e à utilização dos resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) nos processos de Vestibular.

Além dessas determinações legais, também a Portaria Normativa nº. 40 (BRASIL, 2007) contém exigências ao Edital, quanto à publicação, como o cumprimento do prazo mínimo de 15 dias antes da realização do processo seletivo; à oferta dos Cursos, turnos e vagas; às normas de acesso; ao prazo de validade do processo seletivo; entre outras.

Busco também apresentar aqui as principais discussões sobre o tema do Vestibular, que se relacionam, principalmente, à finalidade do processo, às políticas de acesso e ao elevado número de vagas em relação ao baixo número de candidatos. Essa relação desproporcional descaracteriza o papel do Vestibular como seletivo e, nesse sentido, Castro (2014) refere-se a outra função do Vestibular, de servir para que as Instituições conheçam melhor seus estudantes, pois, segundo o autor,

Se há mais candidatos do que vagas, é preciso uma prova para garantir que os melhores sejam escolhidos. No caso dos Cursos concorridos, quanto menos candidatos entram, mais cobijadas ficam as vagas. Em contraste, já há muitos Cursos superiores com menos candidatos do que vagas. Aliás, nada de errado com isso. Só que neles o Vestibular é mera liturgia (exceto por permitir às faculdades conhecer melhor seus alunos). (CASTRO, 2014, p.129-130).

A prática de conhecer melhor estudantes que ingressam na universidade ocorre, na maioria das Instituições, para levantamento de informações com vistas à tomada de decisão e ao estabelecimento de metas e estratégias de captação ou de retenção. Trata-se de uma prática bastante comum, principalmente nas instituições privadas, nas quais a competitividade tem aumentado muito, justificando, mais do que nunca, o desenvolvimento de estratégias para captação de mais estudantes. (ARIZA, 2004).

Em razão da competitividade, o sentido dos termos “captação” e “Vestibular” ficou muito próximos. Evidência disso está no fato de os Vestibulares abrangerem as maiores e principais campanhas de marketing das instituições superiores na busca por estudantes. Ariza (2004, p. 75) justifica essa estratégia de captação e afirma que “o mundo dos negócios passou por mudanças profundas nos últimos anos [...]. As Instituições organizacionais foram obrigadas a percorrerem novos caminhos para acompanharem essas mudanças”. Podemos compreender, portanto, que a necessidade de adaptação das instituições privadas vem ao encontro deste novo papel constituído pelos Vestibulares, que é de ser um aporte para conhecer o perfil dos candidatos e, posteriormente, esses dados servirem para direcionamento de

campanhas, criação de Cursos, instalação de unidades e captação de novos estudantes.

Com objetivo diferente deste, o primeiro papel do Vestibular refere-se a sua função principal, que é de selecionar candidatos para ingresso na universidade. A esse, diferentes críticas são imputadas, considerando-o como traumático, culpado por/pelo fracasso do candidato, meritocrático e elitista, como expõe Castro (2014).

Zago (2003) explana sobre o ingresso afirmando que há um longo caminho entre o momento de inscrever-se e de prestar o Vestibular, “acompanhado de um grande investimento pessoal, independentemente dos resultados escolares anteriores” Zabalza (2004) também critica o processo de seleção e o considera negativo para o estudante. De acordo com Zabalza (2004, p. 185), “esse processo serve apenas para defender o sistema, resolvendo alguns problemas com a chegada massiva de estudantes”. Castro (2014) frisa que as notas dos Vestibulares refletem o conhecimento (ou desconhecimento) do estudante e prenunciam o desempenho durante o Curso.

No entanto, muitas das críticas estão relacionadas a um desempenho insatisfatório no Vestibular pelo fato de que nem todos os candidatos tiveram a oportunidade de um ensino de qualidade na educação básica. Isso acaba revelado pela avaliação nos processos seletivos, trazendo à tona déficits de aprendizagem no ensino médio que, no ensino superior, relacionam-se a conteúdos fundamentais para que o estudante consiga seguir no Curso.

A realidade de que o candidato tenha um desempenho insatisfatório no Vestibular também é abordada por Zago (2003), que destaca que “as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica”. O ingresso no ensino superior é entendido pelos estudantes como uma chance de introduzirem-se no mercado de trabalho, e a escolha do Curso geralmente recai naqueles menos concorridos, em que teriam maiores chances de aprovação.

Em relação às dificuldades encontradas pelos jovens ao ingressarem no ensino superior, chamo a atenção para a busca por pesquisas sobre o tema *ingressantes no ensino superior*: muitos dos artigos encontrados confirmam a hipótese da relação entre a qualidade de ensino na educação básica e o desempenho nos Vestibulares. Sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, como é o caso do estudo de Zluhan e Raitz (2014), “*Um estudo com jovens: transição do Ensino Médio ao Ensino Superior*”, apresentado na X Anped

Sul, que afirma: “ao ingressar no Ensino Superior, esses jovens trazem consigo todas as mazelas vividas ao longo da Educação Básica, e especialmente, no Ensino Médio”. (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 18).

Por fim, Zago (2003) é contundente e destaca: “Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do Curso”.

Para concluir, posso dizer que o Vestibular é compreendido pelas instituições de ensino privadas como o principal instrumento de avaliação para o acesso dos estudantes ao ensino superior. Apesar de apresentar particularidades distintas entre as universidades, é por meio desse processo, um mecanismo de passagem entre níveis de ensino ou uma avaliação do nível anterior ou uma seleção para o superior, que o ingresso na universidade acontece. Ou o processo seletivo ocorre como uma ação “não revelada” de captação de novos estudantes, ou, como deveria ser, assume um papel significativo e marcante na vida do jovem estudante.

1.3.1 Problematização e objetivos da pesquisa

O conhecimento sobre os processos seletivos de Vestibular, o ingresso no Mestrado e os estudos realizados sobre o tema para esta pesquisa, “fatores de permanência do ingressante no ensino superior”, possibilitaram uma abertura de horizontes tanto na minha trajetória acadêmica como na profissional, que foram ao encontro de novos elementos essenciais para a realização desta pesquisa com o sucesso que esperava obter.

Sinto-me à vontade para referir os motivos que contribuíram para esse encontro acadêmico-profissional, descrevendo, de forma mais sucinta, porém, a dinâmica das mudanças ocorridas nos processos seletivos de Vestibulares da Instituição foco desta pesquisa, principalmente a partir de 2004, ano em que iniciei minha atuação no setor de Vestibular e, por decorrência da minha atividade administrativa, pude acompanhar e contribuir no planejamento, no desenvolvimento e na execução dos processos seletivos e das principais transições de modelos de concurso Vestibular na Instituição.

Tomo como ponto de partida, neste resgate, o ano de 2004, quando tramitou no Conselho Universitário da Universidade uma proposta de reformulação no processo seletivo que, após aprovação, alterou o modelo de provas Vestibular. O padrão de questões objetivas foi modificado para um modelo composto de 8

questões discursivas. Para a redação, a elaboração de um texto argumentativo com extensão de 60 a 75 linhas era proposto ao candidato. Com uma perspectiva transdisciplinar, o novo modelo de provas do Vestibular foi entendido como uma estratégia para a captação de estudantes, pela qual se vislumbrava buscar um “perfil de estudantes que se destaquem não pelo conhecimento acumulado, mas pela qualidade das articulações entre os diversos saberes construídos em sua trajetória escolar”. Além disso, havia a intenção de “diagnosticar as defasagens de aprendizado dos candidatos, por meio da análise das respostas das questões discursivas”, de acordo com o Projeto Institucional (2004)¹⁷.

Decorridos dois anos, em 2006, uma segunda proposta foi analisada. O conteúdo era específico para sugerir a redução da extensão das provas. De acordo com o Projeto Institucional (2006)¹⁸, “a proposta continuaria valorizando os conhecimentos do candidato por meio da escrita”. Nessa concepção, a prova de redação passaria a uma extensão reduzida de texto (de 30 a 35 linhas), e nota mínima, para concorrer a seleção, alterada de 1,0 para 2,0 pontos. Também houve redução no número de questões discursivas, passando para 6 questões, e a nota mínima para concorrer a seleção alterou-se também para 2,0 pontos. Além dessas mudanças, estreava, nessa ocasião, o processo seletivo para candidatos que tivessem a idade mínima de 25 anos, como uma opção para aqueles que já haviam concluído o ensino médio há mais tempo e desejassem realizar o Vestibular somente com prova de redação.

Atendendo a um alinhamento estratégico e de posicionamento institucional, os movimentos seguintes foram bem contemporâneos e de adaptação da Universidade ao contexto institucional brasileiro. A terceira mudança ocorreu em 2008, indicando o início da utilização das notas do ENEM como uma opção de ingresso nos Cursos de graduação: candidatos que optassem pela utilização das notas do Exame não precisariam realizar as provas de Vestibular. A quarta transição, em 2009, foi a oferta de Cursos na modalidade de ensino a distância (EAD), o que marcou o início da expansão da educação a distância na Instituição, em consonância com os projetos estratégicos institucionais. (PDI 2014 – 2017)¹⁹.

17 Dados internos da Instituição.

18 Dados internos da Instituição.

19 Dados internos da Instituição.

A quinta e última transformação, entendida como tendência e adaptação ao contexto das universidades brasileiras, ocorreu em 2012 e consistiu na alteração de prova de questões discursivas para um modelo de questões objetivas. Nessa proposta, não se abordaram aspectos sobre o modelo da redação, permanecendo essa prova sem alterações. O modelo atual de avaliação de Vestibular seguiu algumas linhas, e a principal delas é a aproximação com o modelo de provas do ENEM, com uma abordagem contextualizada e foco em competências e habilidades. De acordo com o Projeto Institucional (2011) ²⁰, “a proposta continuaria valorizando os conhecimentos do candidato por meio da escrita e possibilitaria o diagnóstico da aprendizagem”; portanto, seria possível contemplar a avaliação de leitura, de análise, de interpretação e de raciocínio lógico, mas de modo que a avaliação não se restringisse à memorização de conteúdo.

Compreendo que a Universidade sempre esteve preocupada em realizar um processo de qualidade, mas apostou em processos muito inovadores, como foi o projeto de questões discursivas. Recordo que muitos Cursos Pré-Vestibular colocaram-se, na ocasião, contrariamente à proposta de questões abertas, pois, de acordo com relatos sobre a época, a Universidade estaria opondo-se ao método de preparação padrão desses Cursos.

Ribeiro Netto (1980) manifestou sua opinião quanto ao modelo de provas totalmente dissertativas, afirmando que

o uso de provas inteiramente discursivas representaria um retrocesso sob muitos pontos de vista. [...] Os problemas legítimos de aplicação e correção tornariam o Vestibular um pesadelo para os seus organizadores, além de proibitivo o seu custo para os candidatos. Há problemas sérios de controle de qualidade e, mesmo, de sigilo, com milhares de professores necessários para a correção. As notas passam a refletir a subjetividade da correção, introduzindo uma margem de erro que inexistente no sistema atual. (RIBEIRO NETTO, 1980, p. 26).

Concordo com a proposição do autor e posso afirmar, por minha experiência, que o modelo não se aplica às Instituições de grande porte, pois o processo de avaliação torna-se, evidentemente, mais demorado e suscetível a erros, pelo número de vezes em que um mesmo documento é manipulado. Uma prova discursiva com seis questões obrigatórias, cada uma com dupla avaliação (característica do processo para que se chegasse à média das duas avaliações),

²⁰ Dados internos da Instituição.

passava por 12 professores diferentes. Como as provas eram organizadas em envelopes identificados de acordo com a sala de provas, e cada envelope continha a média de 50 cadernos de prova, considerando-se, ainda, que as opções de respostas iam até 8 (posteriormente, 6), tudo isso perfazia 800 manipulações de um único envelope. Além disso, era preciso transcrever as médias de cada uma das questões do envelope para uma ata de notas, e, em seguida, as notas eram digitadas no sistema de Vestibular. O processo avaliativo das questões durava, em média, quatro dias. Sem dúvida alguma, havia muitas chances de erro nesse processo, que, além disso, era extremamente lento para o cenário atual.

A decisão de voltar ao modelo de questões objetivas considerou a opinião dos Cursos Pré-Vestibular e de outras fontes importantes da Universidade. Uma pesquisa externa foi encomendada em 2011, a qual apontou a viabilidade da mudança e trouxe a conclusão de que não seria compreendida como algo negativo ou um retrocesso. A pesquisa evidenciou que o modelo de prova objetiva estaria em harmonia com as tendências da educação superior, principalmente com o modelo de provas do ENEM.

Diante dessa explanação, retomo os objetivos que estavam na essência dos projetos de mudanças nos processos seletivos que buscavam, principalmente, diagnosticar a aprendizagem e valorizar os conhecimentos dos candidatos. Nessa concepção, cada proposta teve uma natureza arrojada, que fundamentou a transição dos modelos. No entanto, apesar de muito esforço envolvido nos projetos, nenhum grupo de trabalho efetivamente ocupou-se da análise dos resultados que podem ser obtidos por esses modelos de provas de Vestibular. Diante disso, algumas inquietações surgiram:

- o modelo de Vestibular conseguiu atender aos objetivos propostos sobre o diagnóstico da aprendizagem dos estudantes?
- os resultados sobre o diagnóstico da aprendizagem seriam significativos para prever a aprendizagem dos estudantes?
- o conhecimento sobre o perfil do ingressante poderia ser utilizado para ações voltadas à permanência do estudante?
- além de selecionar, o Vestibular poderia ser um agente transformador para a Universidade e para os estudantes?

Em busca de conhecimento e, até mesmo, de respostas para essas inquietações, considere importante pesquisar estudos já produzidos sobre o tema

Vestibular. Nessa sondagem, encontrei um artigo e destaque-o, pois percebi que possui relevância para a atualidade e para o que desejo buscar, apesar de esse estudo ter, aproximadamente, quarenta anos. Ribeiro Netto²¹ (1978) abordou o papel do Vestibular no sistema educacional brasileiro, sob duas concepções: “o Vestibular como instrumento de seleção” e “o Vestibular como instrumento de mudança do sistema educacional”. Na primeira concepção, o autor conceituou o Vestibular como “um mecanismo de passagem entre dois níveis de ensino” e discutiu aspectos relacionados ao tipo de prova, à execução do processo, ao nível e origem dos candidatos, ao processo de vagas e ao Vestibular unificado. Já, na segunda concepção, o autor fez duras críticas à função do Vestibular como instrumento normativo e influenciador dos níveis anteriores e, dentre outros aspectos, discordou, por exemplo, da necessidade da prova de redação (não obrigatória à época da escrita do artigo) como parte da seleção.

Ribeiro Netto (1978) procurou exteriorizar os significados atribuídos ao Vestibular, diante dos acontecimentos da época. Porém, comparando-se com o contexto atual, em uma relação entre passado e presente, percebe-se que, mesmo depois de quarenta anos, as preocupações quanto aos aspectos técnicos e operacionais continuam sendo indispensáveis à realização de um Vestibular. O que se renova é a perspectiva de um novo rumo para os processos de Vestibular, servindo como instrumento de mudança, tanto nos níveis anteriores quanto no nível superior.

Nesse sentido, a partir dessas análises, vislumbro a possibilidade de experienciar e dar vida a um novo papel do Vestibular, fundamentado nas mudanças dos Vestibulares e corroborado pela fala dos autores, que retomo para melhor interpretação: Castro (2014) comentou sobre conceder um novo papel ao Vestibular; Ariza (2004) trouxe a utilização do perfil dos candidatos para desenvolvimento de estratégias; nos Projetos Institucionais (2004, 2006, 2011), vê-se a possibilidade de diagnosticar o aprendizado; e, diante do que propôs Zabalza (2004), que atribuiu uma imagem negativa ao Vestibular, percebo uma oportunidade de reverter essa imagem, criando valor para o estudante e a instituição que o recebe.

21 Adolpho Ribeiro Netto (19-04-1930 - 25-10-2015) foi presidente da Fundação Carlos Chagas, no período de 1969 a 1986. Foi protagonista nas iniciativas de transformação dos processos seletivos para o ingresso no ensino superior, a partir da criação do Centro de Seleção de Candidatos a Escolas Médicas e Biológicas (CESCEM), em 1963. Integrou a Fundação Carlos Chagas, e, em 1971, a Fundação Carlos Chagas constituiu o Departamento de Pesquisas Educacionais, concomitantemente à publicação de Cadernos de Pesquisa.

uma vez que uma instituição admite um aluno, é obrigada a fornecer, da melhor maneira possível, o suporte necessário para traduzir a oportunidade de acesso ao sucesso²²". (TINTO, 2014, tradução minha).

Identifico, assim, um campo a ser explorado, considerando que não foram realizados estudos sobre o resultado da mudança nos modelos de avaliação de Vestibular da Universidade. Desse modo, uma oportunidade abre-se como inspiração de pesquisa. Em síntese, essa investigação contribuirá para:

- conhecer o perfil do ingressante;
- analisar relações entre Vestibular e desempenho acadêmico;
- contribuir como preditivo para a permanência do estudante.

Por fim, destaco esta pesquisa na Universidade como inovadora, pois, atualmente, não há modelo avaliativo que se proponha a analisar a relação entre o desempenho no Vestibular e o desempenho acadêmico, durante o primeiro ano de ingresso do estudante no ensino superior e, a partir desses achados, possa encontrar elementos preditivos para o sucesso acadêmico e utilizá-los como modelo de gestão.

Cabe destacar que tão importante quanto o Vestibular é o envolvimento acadêmico do estudante na universidade. Atualmente, há diversas pesquisas que se preocupam com o estudante que se evade ou com os fatores que causam a evasão, mas o que é possível fazer em relação àqueles que estão matriculados? Que ações podem ser realizadas pela Instituição para assegurar que o estudante envolva-se acadêmica e socialmente, que aprenda, que possa ter um bom desempenho acadêmico e, dessa forma, gerar elementos favoráveis para a persistência? Assim, emerge o seguinte problema de pesquisa.

Quais os fatores preditivos para a permanência dos estudantes ingressantes em Cursos de graduação presenciais, durante o primeiro ano em uma Universidade privada comunitária do Rio Grande do Sul?

No compromisso de responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral busca *analisar os fatores que contribuem para a permanência do ingressante na Universidade, visando à proposição de estratégias.*

22 Tradução de "once an institution admits a student, it becomes obligated to provide, as best it can, the support needed to translate the opportunity access provides to success." TINTO, Vincent. reflective practice: Tinto's South Africa lectures. Journal of Student Affairs in Africa | Volume 2(2) 2014, p. 5–28.

Para detalhar o caminho de como alcançar esse propósito, são propostos os seguintes objetivos específicos:

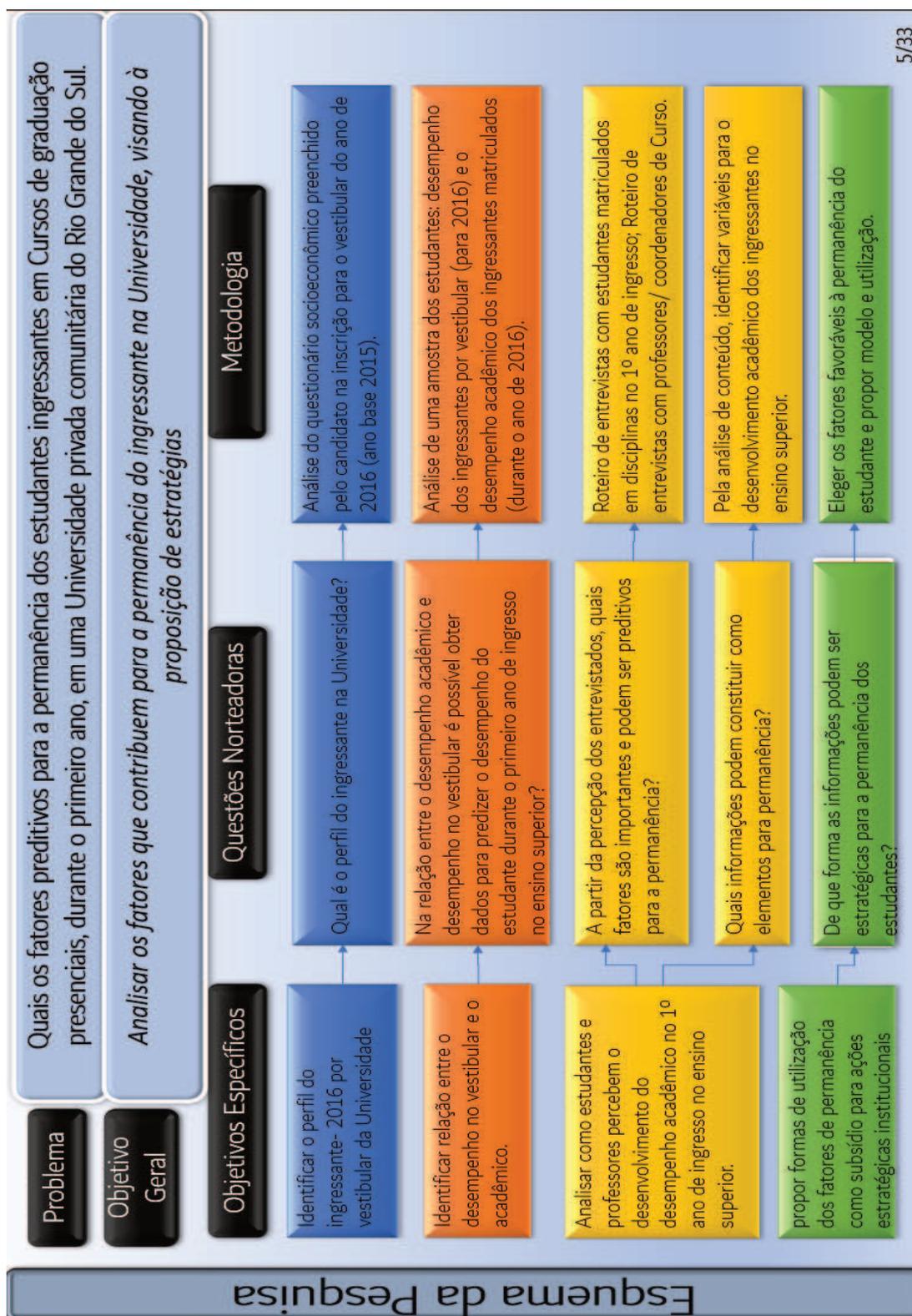
- *identificar o perfil do ingressante por Vestibular, para o primeiro período de 2016;*
- *identificar relação entre o desempenho no Vestibular e o acadêmico;*
- *analisar a forma como estudantes e professores percebem o desenvolvimento acadêmico no 1º. ano de ingresso no ensino superior;*
- *propor formas de utilização dos fatores de permanência como subsídio para ações estratégicas institucionais.*

Para auxiliar nesta caminhada, as seguintes questões norteadoras foram indispensáveis.

- *Qual é o perfil do ingressante na Universidade?*
- *Na relação entre o desempenho acadêmico e desempenho no Vestibular, é possível prever o desempenho do estudante no ensino superior durante o primeiro ano de ingresso na Universidade?*
- *A partir da percepção dos entrevistados, quais fatores são importantes e podem ser preditivos para a permanência?*
- *Quais informações podem constituir-se como elementos para permanência?*
- *De que forma essas informações podem ser estratégicas para a permanência dos estudantes?*

A figura exposta a seguir possui a finalidade de exemplificar o esquema da pesquisa que se inicia.

Figura 3 – Esquema da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora; Adaptado de Rocha (2011, p.22).

2 CONVERSANDO SOBRE A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

A permanência do estudante no ensino superior vem sendo discutida, principalmente, a partir dos anos 1970. Portanto, são mais de 40 anos de estudos dedicados a compreender a permanência do estudante no ensino superior. Diversos autores apresentam teorias e modelos teóricos que compartilham similaridades, pelo fato de estarem relacionados tanto à evasão quanto à persistência do estudante no ensino superior.

Além da permanência estudantil, a evasão dos estudantes no ensino superior é um tema muito próximo e presente em muitos estudos, pois compreender os fatores que estão relacionados à evasão é tão importante quanto discutir aqueles que estão associados à permanência do estudante. Corroborando com isso, em um estudo sobre os *Fatores de Persistência de Estudantes de uma Universidade Particular Brasileira*, os autores consideram que

conhecer o perfil dos estudantes que abandonaram seus Cursos e os motivos pelos quais desistiram de concluir seus Cursos é fundamental para poder pensar para reter os estudantes na instituição. (SANTOS; MOROSINI; COFER, 2016, p.2).

O conhecimento sobre os fatores que levam à evasão no ensino superior poderá contribuir para compor estratégias que visem a promover a continuidade dos estudos pelos estudantes universitários, combatendo a evasão e oportunizando melhores resultados em relação à permanência, impedindo a evasão da instituição ou, em alguns casos, o abandono total do sistema educacional. Porém, o estudo sobre a persistência vai além. Assim, Tinto (2006) ressalta que

uma coisa é entender por que os estudantes saem; e é outra compreender o que as Instituições podem fazer para ajudar os alunos a permanecer e ter sucesso. Sair não é a imagem espelhada de ficar. Saber por que os estudantes evadem não responde, pelo menos não diretamente, por que os estudantes persistem. (TINTO, 2006, p.6, tradução nossa).²³

Com objetivo de proporcionar melhor entendimento sobre a permanência do estudante no ensino superior, busquei amparo nas produções acadêmicas nacionais

23 Tradução de "It is one thing to understand why students leave; it is another to know what institutions can do to help students stay and succeed. Leaving is not the mirror image of staying. Knowing why students leave does not tell us, at least not directly, why students persist. More importantly it does not tell institutions, at least not directly, what they can do to help students stay and succeed." TINTO, Vincent. Research and practice of student Retention: what next? J. College Student Retention, Vol. 8(1) 1-19, 2006-2007.

que tratam do tema da permanência e que abordam pesquisas relacionadas ao contexto acadêmico do ingressante, bem como seu desempenho acadêmico e de Vestibular. No intuito de enriquecer esse estudo, investiguei as teorias da persistência estudantil e integração do estudante, principalmente em modelos internacionais. Além disso, ponderei sobre o tema da evasão, como fonte de pesquisa para apurar outros elementos, que também contribuíram para a base teórica. Busquei, sempre, amparo nos estudos e pesquisas realizadas em artigos, teses, dissertações e outros materiais no idioma inglês, relacionando, continuamente, essas fontes teóricas com o objetivo desta dissertação.

2.1 Estado do conhecimento – produção acadêmica nacional

Para conhecer o que já se tem escrito sobre o tema desta pesquisa no Brasil, a “permanência”, com a investigação de contribuições para o processo acadêmico dos estudantes na universidade, busquei pesquisar e analisar as produções nacionais realizadas. Este levantamento sobre as produções proporcionou maior conhecimento e contribuiu para novas reflexões e para a elaboração do estado do conhecimento ou da arte.

Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37).

Em concordância com as autoras, buscando uma abrangência mais adequada para a pesquisa, que favorecesse a sistematização dos dados, busquei nas bases de dados da UNISINOS e da Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*), analisar o que já se tem pesquisado sobre o tema, utilizando os seguintes descritores: “*Vestibular*”, “*acesso*”, “*permanência*”, “*ensino superior*”, “*desempenho Vestibular*”, “*desempenho acadêmico*”, “*ensino privado*”, “*estudantes universitários*”, “*estudantes*”, “*aluno*”, “*rendimento acadêmico*”, “*adaptação acadêmica*”.

Nessa busca, também adotei como critério o período de cinco a dez anos de produções (preferencialmente), além da preferência por artigos em revistas de

Educação, teses e dissertações. Algumas pesquisas foram encontradas em revistas de estudos de Psicologia.

O quadro abaixo apresenta os descritores utilizados e a totalidade de registros encontrados no início da pesquisa.

Quadro 4 – Descritores utilizados na base de dados para a pesquisa

Base de dados da	Descritor 1	Descritor 2	Registros
Biblioteca UNISINOS	Ensino superior	-	11.000
Biblioteca UNISINOS	Vestibular	Ensino superior	680
Biblioteca UNISINOS	Vestibular (no título)	Ensino superior (no título)	10
Biblioteca UNISINOS	Vestibular	Acesso	39
Biblioteca UNISINOS	Vestibular	Permanência	34
Biblioteca UNISINOS	Desempenho Vestibular	Desempenho acadêmico	35
Scielo	Vestibular	Ensino superior	15
Scielo	Adaptação acadêmica	Ensino superior	5
Scielo	Permanência	Ensino superior	30
Scielo	Ensino privado	Permanência	2
Scielo	Estudantes	Rendimento acadêmico	14
Scielo	Estudantes Universitários	-	11

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos dados do quadro, é possível esclarecer que ainda são poucos os estudos específicos que transpassam o tema de pesquisa no Brasil. Em sua maioria, os materiais contemplam o ensino público, gênero, cor, raça ou, ainda, o acesso como inclusão no ensino superior, relacionando ou não tais temas a programas de ações afirmativas.

Após uma primeira seleção e leitura dos resumos de 23 artigos, escolhi 10 para uma leitura na íntegra. O quadro abaixo exhibe os 23 artigos utilizados como base de pesquisa e para o estado do conhecimento. Também constam na lista de Referências, pois, de alguma forma, contribuíram para este projeto.

Quadro 5 – Quando geral do Estado do Conhecimento

Título	Autores	link
A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários.	SILVA e SANTOS (2004).	http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a13.pdf
A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários.	SANTOS et al. (2011).	http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a10.pdf
Acesso ao ensino superior e o projeto de ser alguém para vestibulandos de um cursinho popular.	D'AVILA et al. (2011).	http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a16v23n2.pdf
Adaptação à universidade em jovens calouros.	TEIXEIRA et al. (2008).	http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf
Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno novo da educação superior.	BRITTO et al. (2008).	http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/08.pdf
Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.	ZAGO (2006).	http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf
Exame Vestibular: características demográficas e desempenho na universidade – em busca de fatores preditivos.	MAGALHÃES e ANDRADE (2006).	http://www.congressosp.fipecafi.org/anais/artigos62006/555.pdf

Título – CONTINUAÇÃO	Autores	link
Fatores de permanência e evasão de estudantes do ensino superior privado.	RODRIGUEZ, (2011).	https://revistas.pucsp.br/index.php/caadm/article/view/9009/6620
Fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários em ações educacionais a distância.	MARTINS e ZERBINI (2016).	http://www.scielo.br/pdf/epsic/v21n3/1413-294X-epsic-21-03-0317.pdf
Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior.	CORROCHANO, (2013).	http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/03.pdf
O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição ensino médio-educação superior.	FAGUNDES; LUCE; RODRIGUEZ ESPINAR (2014).	http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a04v22n84.pdf
O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico - adaptação e rendimento acadêmico.	CUNHA, e CARRILHO (2005).	http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf
Pedagogia dialógica para democratizar a educação superior.	VASCONCELOS e GOMES (2016).	http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0579.pdf
Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior.	FAGUNDES (2014).	http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/04.pdf
Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno.	OLIVEIRA et al. (2014).	http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0239.pdf

Título – CONTINUAÇÃO	Autores	link
Processo de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º. ano de Universidade.	ROSÁRIO et al. (2010).	http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a17v14n2.pdf
Relação entre desempenho no vestibular e o desempenho durante o Curso de graduação.	SILVA e PADOIN (2008).	http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a06v1658.pdf
Relação entre desempenho no vestibular e rendimento acadêmico no ensino superior	BACCARO e SHINYASHIKI (2014)	http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n2/07.pdf
Trajatória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior	DIAS (2017).	http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n248/2176-6681-rbeped-98-248-00212.pdf
Um estudo com jovens: transição do ensino médio ao ensino superior.	ZLUHAN e RAITZ (2014).	http://xanpedsul.faed.udesc.br/
Processos de inclusão excludente presentes no ensino superior privado.	NUNES e NEIRA (2014).	http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/14.pdf
Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano.	GUERREIRO-CASANOVA e POLYDORO (2011).	http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n1/v13n1a06.pdf
O acesso e permanência dos estudantes no ensino superior e a práxis do gestor.	CORDEIRO e LOPES (2016).	http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo8_GISELE-DO-ROCIO-CORDEIRO-LUIS-FERNANDO-LOPES.pdf

Fonte: elaborado pela autora.

Em seguida, estabeleci uma categorização para possibilitar conexão entre os principais elementos. Para Romanowski e Ens (2006), estabelecer categorias

permite relacionar melhor as fontes de consulta; dessa forma, segundo as autoras, é importante

a realização de consulta a outros estudos semelhantes de modo a aproximar e harmonizar as novas categorias com as anteriores. Este procedimento assume importância na medida em que contribui para indicar as tendências das pesquisas de uma determinada área de conhecimento. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 45).

Portanto, a escolha dos artigos e sua categorização não se deram ao acaso, e “desse modo, vai se configurando em uma tendência por escolher materiais que poderão constituir-se como *corpus* de estudos nos estados da arte”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 45). Sendo assim, determinei elementos que estabelecessem relação com o que desejo estudar: desempenho no Vestibular; desempenho no ensino superior; o primeiro ano no ensino superior; a permanência. Desse modo, duas categorias de aproximação e análise dos artigos foram definidas: desempenho e permanência no primeiro ano.

O quadro abaixo contempla os 10 artigos e a categorização correspondente, compondo o estado do conhecimento.

Quadro 6 – Pesquisas que se aproximaram do tema

Título/ano/autor(es)	Categoria de aproximação	Palavras-chave	Resumo do artigo
<p>A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários.</p> <p>2004.</p> <p>SILVA, Maria José Moraes da; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos.</p>	<p>Desempenho: no Vestibular e no ensino superior; 1º primeiro ano no ensino superior.</p>	<p>Avaliação educacional; Habilidades cognitivas; Comportamento verbal.</p>	<p>Este trabalho avaliou a compreensão em leitura de universitários e sua relação com o desempenho na prova de língua portuguesa no Vestibular e o rendimento médio no primeiro ano. Aplicou-se o Teste de Cloze²⁴ em 782 ingressantes de oito Cursos de uma universidade particular e entre os principais resultados destaca-se a baixa pontuação obtida no Cloze, inferior à média de pontos possíveis, indicando que os estudantes apresentam um nível de compreensão aquém do esperado para essa etapa de escolaridade. A identificação de uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a pontuação no Cloze, o rendimento acadêmico e a nota em língua portuguesa no Vestibular permite afirmar que o teste de Cloze pode ser utilizado como um instrumento preditivo do desempenho acadêmico. Acredita-se que novas pesquisas sobre o tema possibilitarão uma ampliação do conhecimento sobre as habilidades necessárias para a formação adequada do universitário.</p> <p>http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a13.pdf</p>
<p>Adaptação à universidade em jovens calouros.</p> <p>2008.</p> <p>TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al.</p>	<p>Permanência 1º ano.</p>	<p>Universitários; Adaptação; Universidade.</p>	<p>O primeiro ano é um período crítico para a adaptação do estudante à universidade. O objetivo desta pesquisa foi investigar, qualitativamente, a experiência de adaptação à universidade em jovens calouros em uma universidade. Participaram do estudo 14 estudantes de diferentes Cursos, com idades entre 18 e 22 anos. Os sujeitos foram entrevistados individualmente e as entrevistas submetidas a uma análise fenomenológica. Quatro grandes temas emergiram da análise: Saindo de casa, Ingressando na vida acadêmica, Percebendo mudanças em si mesmo e Adaptando-se ao Curso. Os resultados indicam que a adaptação à universidade entre calouros é uma experiência que traz mudanças importantes para os estudantes, e que o sucesso na adaptação depende de muitos fatores, alguns deles não ligados diretamente ao contexto acadêmico. Apesar disso, o contexto universitário tem um papel importante a desempenhar no processo de adaptação à universidade. http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf</p>

24 O Teste Cloze serve para mensurar o grau de compreensibilidade de determinado texto por parte do leitor.

Título/ano/autor(es) CONTINUAÇÃO	Categoria de aproximação	Palavras-chave	Resumo do artigo
<p>Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. 2011.</p> <p>GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge</p>	<p>Permanência 1º ano.</p>	<p>Autoeficácia, Ensino superior, Estudante, Motivação, Correlação.</p>	<p>A literatura destaca a integração e a autoeficácia na formação superior como importantes constructos relacionados ao sucesso e à permanência no ensino superior. Com objetivo de identificar a correlação entre esses dois constructos, foi realizada uma pesquisa composta por duas fases de coleta durante o primeiro ano de graduação. Participaram 189 ingressantes dos Cursos de Letras, Matemática, Administração de Empresas e Tecnologia da Informação de uma instituição privada. Por meio da escala de autoeficácia na formação superior e do questionário de vivências acadêmicas, verificou-se correlação positiva e significativa nas duas fases. No entanto, houve diminuição da força da correlação, passando de correlação forte ($\rho = 0,706$; $p = 0,0001$) na primeira fase, para correlação moderada ($\rho = 0,674$; $p = 0,002$) na segunda fase. A análise dos resultados, à luz da teoria social cognitiva, contribuiu para ampliar o conhecimento sobre as variáveis pesquisadas e pode auxiliar o desenvolvimento de ações Institucionais. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n1/v13n1a06.pdf</p>
<p>Exame Vestibular: características demográficas e desempenho na universidade – em busca de fatores preditivos. 2006.</p> <p>MAGALHÃES, Francyslene Abreu Costa; ANDRADE, Jesusmar Ximenes.</p>	<p>Desempenho: no Vestibular e no ensino superior.</p>		<p>O presente estudo tem por objetivo analisar, por meio de regressão múltipla e correlação linear de Pearson, a importância de alguns fatores na explicação da variação do desempenho acadêmico considerando, individualmente, a disciplina Contabilidade Introdutória e, coletivamente, as disciplinas do primeiro semestre do Curso de graduação em Ciências Contábeis. Estudos dessa natureza são úteis nos processos de tomada de decisão de consultores, responsáveis por processos seletivos, dirigentes e administradores de Instituições de ensino superior. A pesquisa foi realizada com base nos dados de ingressantes do ano de 2002 no Curso de Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo/USP. Para tanto, foram consideradas as seguintes variáveis independentes: desempenho na primeira fase do Vestibular, desempenho nas provas específicas do Vestibular (Português, Matemática, História e Geografia), idade e sexo. O estudo apontou que as variáveis idade e sexo comportam-se como melhores preditores de desempenho na disciplina Contabilidade Introdutória, do que em relação ao desempenho do primeiro semestre do Curso. Os resultados obtidos nas provas de Matemática e Geografia no Vestibular específico mostraram-se bons preditores de desempenho no primeiro semestre, mas não o foram na disciplina Contabilidade Introdutória. A variável desempenho na primeira fase do Vestibular não contribuiu para explicar o desempenho no primeiro semestre, tampouco na disciplina Contabilidade Introdutória. http://www.congressosp.fipecafi.org/anais/artigos62006/555.pdf</p>

Título/ano/autor(es) CONTINUAÇÃO	Categoria de aproximação	Palavras-chave	Resumo do artigo
<p>O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior.</p> <p>2014.</p> <p>FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; RODRIGUEZ ESPINAR, Sebastián.</p>	<p>Desempenho: no Vestibular e no ensino superior.</p>	<p>Desempenho acadêmico; Educação Superior; Transição acadêmica.</p>	<p>Este artigo deriva de estudo e teve como objetivo propor um modelo de avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes que transitam da Educação Básica para a Educação Superior a partir da abordagem teórica das transições. Mais especificamente, buscou-se conhecer fatores associados ao êxito na transição Ensino Médio–Educação Superior. Neste sentido, apresentam-se perspectivas de análise acerca do desempenho acadêmico, bem como diversas de suas definições ou conceitos. Os procedimentos metodológicos da pesquisa, por sua vez, são do tipo ex post facto e compreendem uma aplicação descritiva com enfoque preditivo e de desenvolvimento longitudinal. O modelo de avaliação proposto foi validado nos Cursos de licenciatura em Letras, História, Matemática e Biologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Constatou-se, a partir de análise descritiva e de regressão, que os antecedentes dos alunos de Matemática e Biologia apresentam diferenças significativas com relação ao dos alunos de Letras e História; e que a formação recebida na educação básica, principalmente no Ensino Médio, é fator fundamental no desempenho acadêmico durante os dois primeiros semestres de estudos universitários.</p> <p>http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a04v22n84.pdf</p>
<p>O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico - adaptação e rendimento acadêmico.</p> <p>2005.</p> <p>CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga.</p>	<p>Permanência 1º ano.</p>	<p>Adaptação acadêmica; Rendimento acadêmico; Desenvolvimento psicossocial.</p>	<p>Este artigo busca estender o conhecimento das relações entre as primeiras experiências do estudante no ensino superior e o sucesso acadêmico. Dessa forma o objetivo do presente trabalho foi analisar em que medida as vivências acadêmicas dos alunos ingressantes no ensino superior se apresentam relacionadas com o rendimento acadêmico. Participaram da pesquisa 100 alunos do primeiro ano do Curso de engenharia militar, com idades entre 16 e 24 anos. Para avaliar as vivências acadêmicas utilizou-se o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) e para efeitos de avaliação do rendimento escolar dos alunos utilizou-se três disciplinas que são essenciais à formação do engenheiro, a saber: Física, Cálculo e Álgebra Linear. Os resultados sugerem que o rendimento acadêmico pode ser afetado pelas vivências dos estudantes à nível pessoal e de realização acadêmica experimentadas no 1º ano do Curso superior.</p> <p>http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf</p>

Título/ano/autor(es) CONTINUAÇÃO	Categoria de aproximação	Palavras-chave	Resumo do artigo
<p>Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior.</p> <p>2014. FAGUNDES, Caterine Vila.</p>	<p>Desempenho: no Vestibular e desempenho ensino superior.</p>	<p>Acesso à educação superior; Desempenho acadêmico; Intervenção pedagógica.</p>	<p>Este artigo tem como objetivo descrever o perfil de acesso dos alunos de diferentes Cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a percepção deles sobre a experiência educativa prévia ao ingresso à universidade. Discute-se, ainda, o desempenho acadêmico como indicador de qualidade do acesso à educação superior. Este estudo é do tipo exploratório-descritivo de abordagem quantitativa. Os dados foram obtidos por meio de questionário e procedeu-se ao tratamento estatístico recorrendo ao programa “SPSS” (versão 12.0). Evidencia-se, como resultado da amostra, um regular domínio de competências e habilidades adquiridas que facilitam o desenvolvimento de novas aprendizagens na educação superior. Conclui-se que é iminente a instauração de intervenções na orientação para o acesso à educação superior visando à qualidade do processo educativo. http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/04.pdf</p>
<p>Processo de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º. ano de universidade.</p> <p>2010.</p> <p>ROSÁRIO, Pedro et al.</p>	<p>Permanência 1º ano.</p>	<p>Auto-regulação, aprendizagem; Desempenho acadêmico.</p>	<p>O presente trabalho avaliou a eficácia de um projecto de promoção da auto-regulação da aprendizagem em alunos com experiência de insucesso na universidade. O programa organiza-se em torno de um conjunto de cartas (Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2006), que reflectem as experiências de um aluno ao chegar à universidade. O programa está orientado para capacitar os alunos com um conjunto de estratégias que lhes permitam abordar a aprendizagem de uma forma mais competente. No presente estudo, este programa foi utilizado, pioneiramente, com alunos do 1.º ano com experiência de insucesso. A exemplo de estudos anteriores, os resultados obtidos confirmam, também nesta população de estudantes, a eficácia deste programa no ensino de estratégias de aprendizagem, na promoção da auto-regulação e na diminuição da abordagem superficial. São discutidas as implicações educativas dos resultados, uma vez que estes dados podem ser um importante contributo para o apoio a esta população de estudantes. http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a17v14n2.pdf</p>
<p>Relação entre desempenho no Vestibular e rendimento acadêmico no ensino superior.</p> <p>2014.</p> <p>BACCARO, Thais Accioly; SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu.</p>	<p>Desempenho: no Vestibular e no ensino superior.</p>	<p>Desempenho, Vestibular; Rendimento escolar; Ensino superior.</p>	<p>Esse trabalho buscou analisar a relação entre o desempenho no Vestibular, características sociodemográficas e rendimento acadêmico dos alunos de uma universidade pública paulista. Foi realizada uma pesquisa quantitativa, com dados de 4237 alunos concluintes em 12 carreiras das áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Biológicas e Humanidades. Por meio de regressão múltipla, sugere-se que o desempenho no Vestibular se relaciona positivamente com o rendimento acadêmico, independentemente da área da carreira. Além disso, o sexo, a cor, a quantidade de bens, o tipo de ensino fundamental e médio cursado pelo aluno, a quantidade de Vestibulares realizados e a nota de corte para ingresso nas carreiras ajudam a explicar o rendimento acadêmico dos alunos concluintes na universidade pesquisada. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n2/07.pdf</p>

Título/ano/autor(es) CONTINUAÇÃO	Categoria de aproximação	Palavras-chave	Resumo do artigo
<p>Relação entre desempenho no Vestibular e o desempenho durante o Curso de graduação.</p> <p>2008.</p> <p>SILVA, Maelin da; PADOIN, Maristela Jorge.</p>	<p>Desempenho: no Vestibular e no ensino superior.</p>	<p>Vestibular; Ensino superior; Alunos trabalhadores</p>	<p>Para ingressar no ensino superior público ou privado o candidato precisa realizar um exame de ingresso, o chamado exame Vestibular. A formação básica, a qual tem a função de desenvolver o educando, dando subsídios para exercer a cidadania e também para progredir no trabalho e em estudos posteriores, tem um papel muito importante para a aprovação no Vestibular. Aberto aos concluintes do ensino médio e aprovados no Vestibular, o ensino superior deve ser acessível a todas as pessoas no decorrer da vida. O nosso objetivo com o presente trabalho foi o de verificar se os primeiros e os últimos colocados no Vestibular para o Curso de ciências biológicas mantêm esses resultados durante o Curso, e quais os fatores que contribuem para a continuidade ou não desse desempenho. Para coleta de dados foram aplicados questionários direcionados aos cinco primeiros e cinco últimos classificados no Vestibular para o Curso de ciências biológicas nas duas modalidades licenciatura e bacharelado; também foram analisados os históricos acadêmicos dos indivíduos, a fim de determinar o desempenho nas disciplinas. Para estudo dos resultados foi utilizada uma análise quantiquantitativa. Concluímos que, de maneira geral, os primeiros colocados mantêm um desempenho relativamente melhor que os últimos, e que fatores como a formação básica (ensino fundamental e médio), trabalhar durante o Curso e a idade dos alunos são intimamente relacionados com o desempenho durante o mesmo. As duas turmas analisadas mostram características peculiares, e o período em que os Cursos são ofertados tem papel relevante nesta diferença, pois abrange públicos muito distintos, e conseqüentemente reflete dados muito contrastantes. A prova de Vestibular de maneira imediata separa quais são os alunos mais bem preparados dos menos preparados para a trajetória acadêmica, no entanto durante o Curso outros fatores como família, emprego, formação básica, identificação com o Curso determinam o desempenho destes alunos. Outras pesquisas que visem a caracterizar a condição sócioeconômica e também condições de aprendizado de cada aluno parecem ser necessárias para afirmar com exatidão que estes fatores contribuem efetivamente para um desempenho considerado bom ou ruim.</p> <p>http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a06v1658.pdf</p>

Fonte: elaborado pela autora (2017)

O quadro possui o objetivo de apresentar os artigos e situar as pesquisas, bem como identificar os objetivos, os tipos de pesquisas e técnicas de análise, além dos resultados. As pesquisas da categoria “desempenho” abordam principalmente a relação estabelecida entre o desempenho acadêmico no ensino superior e o desempenho obtido no Vestibular.

Na análise de categoria de aproximação “Desempenho”, encontramos, no artigo de Fagundes²⁵ (2014), a consideração por parte da autora sobre a importância da realização de estudos que orientem a qualidade dos processos educativos. O artigo é parte da sua Tese de Doutorado, aplicada nos Cursos de licenciatura da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); nele, a autora destaca os fatores associados ao desempenho acadêmico dos estudantes nos dois primeiros semestres de ingresso na universidade. Discute, também, o desempenho acadêmico como indicador de qualidade do acesso ao ensino superior e produz dados sobre o perfil dos ingressantes, o contexto sociocultural e econômico, entre outros aspectos.

Outro artigo, que indaga “que fatores estão associados ao desempenho acadêmico dos estudantes que transitam para a Educação?” (FAGUNDES; LUCE; RODRIGUEZ ESPINAR, 2014), a partir da teoria das transições (de acordo com os autores, “ainda pouco conhecida no meio acadêmico”), busca analisar o desempenho como indicador de qualidade da transição ensino médio – ensino superior, também com estudantes no primeiro ano de ingresso na universidade. Por meio da análise das variáveis: desempenho acadêmico, suporte social (fatores socioculturais, econômicos e familiares), escolha do Curso, experiência educativa prévia (do ensino médio), nota de acesso (Vestibular) e motivação e expectativas dos estudantes, os autores propuseram um modelo de avaliação da predição do desempenho ao final do segundo semestre de estudos universitários. O modelo proposto define-se:

O modelo de avaliação do desempenho acadêmico concebe a transição como um processo que inicia no Ensino Médio (preparação), edifica-se no primeiro semestre de estudos na Educação Superior e culmina com o “que se logra” (aprendizagem). Centra-se, portanto, no primeiro ano de estudos na universidade. (FAGUNDES; LUCE; RODRIGUEZ ESPINAR, 2014, p. 658).

25 Caterine Vila Fagundes: doutora em educação pela Universidade de Barcelona.

Os autores defendem a importância da transição do nível médio para o nível superior, no sentido de compreender a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes que prosperam no ingresso ao ensino superior, bem como outros aspectos que transpõem tal transição, tendo em vista a qualidade do ensino para os dois referidos níveis.

As autoras Silva e Santos (2004)²⁶ e os autores Baccaro e Shinyashiki (2014)²⁷ também realizaram estudos sobre o desempenho no Vestibular e a relação positiva com o desenvolvimento acadêmico dos ingressantes. Silva e Santos (2004) avaliaram a compreensão de leitura de estudantes universitários e a relação entre a nota obtida na prova de língua portuguesa no Vestibular e o desempenho acadêmico. Segundo as autoras (2004), “pesquisadores de diversos países vêm investigando a existência de relação entre desempenho em leitura e rendimento acadêmico”, e destacam dois estudos:

A pesquisa de Einbecker e Wilson (1974) com 898 universitários de quatro Instituições norte-americanas verificou a existência de uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre essas variáveis. Ao realizar uma pesquisa documental sobre a leitura no âmbito universitário, Robinson, Faraone, Hittleman e Unruh (1990) destacaram sua importância como um dos caminhos que levam o aluno ao acesso e à produção do conhecimento, enfatizando a leitura crítica como forma de recuperar todas as informações acumuladas historicamente e de utilizá-las de maneira eficaz. (SILVA; SANTOS, 2004, p. 459).

Além dessas pesquisas, Silva e Santos (2004) também trazem resultados de pesquisas brasileiras com universitários ingressantes. As autoras apontam que muitas das dificuldades dos ingressantes são aparentes no início do Curso: dentre as dificuldades, estão aspectos relacionados à leitura, ao vocabulário, a conhecimentos gerais, ao raciocínio, também ligados à maturidade do estudante, à motivação, ao interesse, à idade (de acordo com o artigo, os ingressantes com 25 anos ou mais possuem melhores notas no ingresso). Na análise dos resultados, aplicada por meio do teste de *Cloze*, as pesquisadoras identificaram que o nível de compreensão dos estudantes ficou abaixo do desejado para o que se espera de conhecimentos neste nível acadêmico. De acordo com as autoras, há relação entre o resultado do teste de *Cloze*, a nota do Vestibular e o desempenho acadêmico. Por

26 Maria José Moraes da Silva: Psicóloga; mestre em Psicologia; Acácia Aparecida Angeli dos Santos: Psicóloga; doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

27 Thais Accioly Baccaro: Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, Brasil; Gilberto Tadeu Shinyashiki: Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, Brasil.

fim, as autoras ressaltam a necessidade da realização de outros estudos para que possa haver diagnósticos mais precisos e a devida intervenção.

Baccaro e Shinyashiki (2014) também realizaram estudo com ingressantes de três Vestibulares (anos de 2005, 2006 e 2007), abrangendo 12 Cursos. Como pressuposto de pesquisa, os autores buscam verificar se “o desempenho no Vestibular se relaciona com o rendimento acadêmico”, e questionam se “as características do perfil do estudante se relacionam com o rendimento acadêmico”. Ainda segundo os autores, a “motivação principal foi a ausência de pesquisas nacionais que contemplassem esses dois assuntos de maneira conjunta em uma análise de várias carreiras”. (BACCARO; SHINYASHIKI, 2014, p.168 e 174). As análises quantitativas dos dados confirmam a relação significativa entre o desempenho no Vestibular e o acadêmico: quanto melhor a nota no Vestibular, melhor é o desempenho acadêmico no Curso.

Outras pesquisas trazem significados diferentes para a pesquisa nesse campo, como é o caso das pesquisas de Magalhães e Andrade (2006)²⁸ e de Silva e Padoin (2008)²⁹, cujos resultados apontam para a não relação entre o desempenho no Vestibular e o rendimento acadêmico. No estudo Magalhães e Andrade (2006), os autores se dedicaram a investigar o “poder preditivo das provas do Vestibular e de outras variáveis para o sucesso no desempenho acadêmico dos ingressantes no ensino superior”. Ainda apresentaram as seguintes questões:

- 1- A medida de desempenho fornecida pelo Vestibular é significativamente relacionada ao desempenho do estudante no primeiro semestre do Curso?
2. O desempenho do estudante na prova de Matemática no Vestibular Específico está relacionado ao desempenho no primeiro semestre do Curso e, em particular, à disciplina Contabilidade Introdutória?
3. Quais variáveis ou fatores (sexo, Vestibular específico, idade, primeira fase do Vestibular) são importantes preditores do desempenho dos estudantes na disciplina Contabilidade Introdutória? (MAGALHÃES; ANDRADE, 2006, p. 2).

Este estudo foi realizado especificamente no Curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo/USP e objetivou buscar as evidências de variáveis como predictoras (ou preditivas) de êxito no desempenho no

28 Francyslène Abreu Costa Magalhães – UFPI; Jesusmar Ximenes Andrade - FSA / UESPI.

29 Maelin da Silva - Graduanda em Ciências Biológicas; Maristela Jorge Padoin - Doutora em Fisiologia, UFRGS.

Curso. Na apresentação de resultados, os autores encontraram evidências de que o bom desempenho na prova de matemática no Vestibular tende a ser preditivo para um bom desempenho no primeiro ano de Curso, mas, no caso do Curso de Ciências Contábeis, essa evidência não é significativa. Portanto, neste estudo, de acordo com os autores, não foi encontrada relação significativa entre o resultado do Vestibular e o desempenho acadêmico. (MAGALHÃES; ANDRADE, 2006, p.10).

Resultado similar foi obtido por Silva e Padoin (2008), também em busca da relação entre o desempenho no Vestibular e o desempenho acadêmico. As autoras realizaram pesquisa com objetivo de verificar se os primeiros e os últimos colocados no Vestibular mantinham os mesmos resultados durante o Curso, e quais os fatores que contribuíam para a continuidade ou não desse desempenho, especificamente no Curso de Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura. Com foco um pouco diferente, em relação ao do primeiro ano de Curso, o trabalho foi desenvolvido com estudantes do quarto ano do Curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública localizada no Paraná. Para a obtenção dos dados, foi aplicado questionário e realizada entrevista com os cinco primeiros e os cinco últimos colocados no concurso Vestibular dos anos de 2003 e 2004, conforme Silva e Padoin (2008), “visando sempre a estabelecer uma relação com a colocação no Vestibular”. De acordo com as autoras, “parece ser possível” relacionar o desempenho no Vestibular e o desempenho no Curso, mas sem conclusões, pois outros fatores estão associados ao desempenho acadêmico, tais como família, emprego, condição socioeconômica e formação básica (ensino médio). As autoras sugerem que outras pesquisas sejam realizadas nessa temática a fim de que as evidências sejam suficientes para haver exatidão sobre a relação entre os desempenhos no Vestibular e acadêmico.

Na análise de categoria de aproximação “Permanência no 1º. ano”, foram encontrados quatro artigos. O artigo de Rosário et al. (2010)³⁰, aqui já citado, refere-se a um projeto baseado em um conjunto de cartas de um jovem ao chegar à universidade (“Comprometer-se com o Estudar na Universidade: Cartas do Gervásio a seu umbigo”). Os autores argumentam sobre a importância da regulação da aprendizagem para a qualidade acadêmica e que processos de autorregulação da aprendizagem podem ser ensinados aos discentes, pois estudantes que evidenciem

30 Pedro Rosário; Tânia Nunes; Carla Magalhães; Adriana Rodrigues; Ricardo Pinto Pedro Ferreira

maiores dificuldades de aprendizagem e que possuam uma prática superficial de estudos tendem ao insucesso acadêmico. Ao contrário, aqueles que se dedicam à autorregulação da aprendizagem tendem ao sucesso acadêmico. O trabalho de Rosário et al. (2010) é um estudo de caso com 18 estudantes voluntários do Curso de Ciências de uma universidade de Portugal, cuja essência esteve na “análise focalizada da eficácia de um programa de promoção de competências de estudo em estudantes do 1.º ano com experiência de insucesso na universidade”. Ao final do estudo, os autores afirmam que o programa é uma ferramenta válida na autorregulação da aprendizagem em jovens universitários. Coerentemente, o trabalho dos autores prevê uma sistemática eficiente de estudos para jovens universitários, que alude à permanência desse estudante no ensino superior.

Teixeira et al. (2008, p. 188)³¹ analisaram os estudantes em seu primeiro ano na universidade com objetivo de “captar e descrever a experiência de ingresso na universidade por jovens calouros”, tendo os autores optado “por um delineamento qualitativo fenomenológico”. O estudo contou com entrevistas de 14 estudantes e com a metodologia amparada na análise fenomenológica, que consiste, conforme os autores, “em revelar a experiência consciente dos indivíduos”. Dessa análise, quatro temas emergiram: “saindo de casa, ingressando na vida acadêmica, percebendo mudanças em si mesmo e adaptando-se ao Curso”. Como resultado, os autores comprovam que a adaptação dos calouros à universidade depende de muitos fatores, mas que o contexto universitário também é importante. Como citado, o ingresso na universidade é um momento de transição que implica muitas mudanças para o jovem, por isso o processo de adaptação e de permanência do estudante é tema importante para ampliação de estudos e levantamento de novas hipóteses.

Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011)³² também focaram a pesquisa em estudantes no primeiro ano de ingresso no ensino superior. As autoras abordaram a autoeficácia e a integração no ensino superior e, semelhantemente ao estudo de Rosário et. al (2010), também preocuparam-se em prover condições para o bom andamento acadêmico dos estudantes ingressantes a partir de suas capacidades.

31 Marco Antônio Pereira Teixeira; Ana Cristina Garcia Dias; Shana Hastenpflug Wottrich; e Adriano Machado Oliveira.

32 Daniela Couto Guerreiro-Casanova; Soely Aparecida Jorge Polydoro. Universidade Estadual de Campinas, SP – Brasil.

Quanto à integração, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) afirmam que “o estudante precisa lidar com os desafios propostos pelos quatro domínios principais”, que seguem:

- *Acadêmico*: refere-se às novas exigências de estudo, às responsabilidades, aos ritmos, às estratégias de aprendizagem e às diferentes formas de avaliação.
- *Social*: refere-se a padrões de relacionamentos interpessoais com diferentes grupos e de maneira mais madura.
- *Pessoal*: dimensão que caracteriza o sentido de identidade, maior conhecimento de si próprio, desenvolvimento da autoestima e da visão pessoal do mundo.
- *Carreira/vocacional*: domínio cuja caracterização é voltada para a busca de identidade vocacional, tomada de decisões e compromissos com as metas estabelecidas. (ALMEIDA, 2004 apud GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011, p. 76).

Por estes domínios ou temas principais, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) aproximam-se de Teixeira et al. (2008), pois as duas pesquisas versam sobre as exigências de estudo, responsabilidades que surgem com o ingresso do estudante, focalizado no primeiro ano de Curso, e, também, a relação de outros fatores intervenientes para a adaptação dos estudantes.

A pesquisa de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) ocorreu com 189 estudantes ingressantes de uma instituição de ensino superior particular de São Paulo. Na coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: questionário de caracterização, “características de entrada dos estudantes”; escala de autoeficácia na formação superior³³, “utilizada para identificar a percepção dos estudantes em relação às suas crenças de autoeficácia na formação superior”; e questionário de vivências acadêmicas, “utilizado para identificar a forma como os estudantes se integram a algumas das exigências da vida acadêmica”. Para a análise, foi utilizado um software específico de estatística. De acordo com as autoras, a “autoeficácia na formação superior relaciona-se positiva e significativamente com a integração ao ensino superior”.

Da mesma forma que os trabalhos de Teixeira et al. (2008) e de Rosário et al. (2010), este estudo de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) constitui-se como gerador de elementos para o êxito acadêmico, fornecendo conhecimento sobre o

33 Escala de autoeficácia na formação superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

ingressante e os percalços pelos quais esse estudante precisa passar durante a fase mais intensa de universitário, que é o primeiro ano.

Cunha e Carrilho (2005)³⁴ buscaram compreender as relações entre experiências do estudante no ensino superior e o resultado acadêmico no primeiro ano de ingresso. Da mesma forma como foi colocado pelos autores Teixeira et al. (2008), Rosário et al. (2010) e Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), as autoras Cunha e Carrilho defendem a importância do primeiro ano do estudante na universidade, afirmando que o êxito acadêmico nesse período é um preditivo importante de bons resultados ao longo do Curso. Também deixam em evidência a condição de que o resultado está relacionado às experiências e ao desenvolvimento acadêmico e pessoal, corroborando com os quatro domínios principais citados por Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011).

Por fim, esses estudos possibilitaram novos significados sobre a temática da permanência. Tão importante quanto conhecer a realidade de quem fica é conhecer os motivos de quem evade.

2.2 Significados sobre a persistência estudantil – base teórica internacional

A permanência estudantil apresenta-se, em diversas teorias e modelos teóricos, com expressões de sentido semelhante, tais como a persistência e a retenção do estudante no ensino superior, e está associada à integração do estudante no ambiente social e institucional. O fator da integração é visto como elemento estratégico para a prevenção e a retenção de estudantes e, também, está relacionado ao nível de comprometimento e às metas dos estudantes e da instituição para manterem-se matriculados.

Nesse sentido, a permanência do estudante no ensino superior tem sido um tema bastante discutido nas instituições, e Tinto (1975) descreve que manter o estudante matriculado é fator estratégico, mas que ainda isso é tratado de maneira limitada. Para o autor, os esforços para manter o estudante na universidade ainda são menores do que deveriam ser.

34 Simone Miguez Cunha - Mestre em Psicologia social; Denise Madruga Carrilho - Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Baseado na teoria de Durkheim (1951)³⁵, que relaciona a falta de integração social com o suicídio, Tinto (1975) propôs a *Teoria da Integração do Estudante*. O autor explica, por meio de seus estudos, que a falta de integração e o baixo comprometimento estudantil são fatores que levam à desvinculação do estudante, ou seja, o estudante que demonstra desinteresse social com o ambiente acadêmico tem menos intenção de persistir nos estudos. Para o autor, é possível que uma pessoa integre-se socialmente sem integrar-se academicamente.

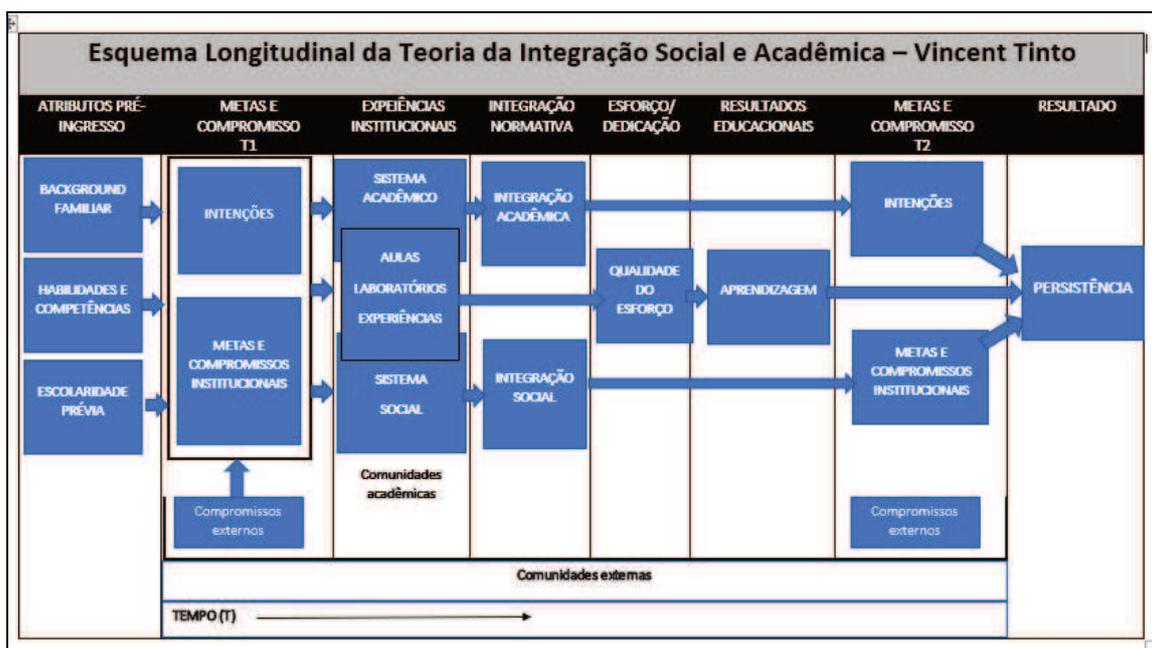
Tinto também considera a existência de forças externas à instituição que podem estar associadas ao abandono por parte do estudante. O autor ainda afirma que, para alguns estudantes é fundamental que permaneçam conectados às suas comunidades passadas, melhorando as chances de persistência. (TINTO, 2015).

Na teoria de Tinto (1975), os atributos pré-ingresso – o *background* familiar, *habilidades e competências pessoais*, e *escolaridade prévia* – são a entrada para o desenvolvimento das intenções, metas e comprometimento, que se integram às experiências do estudante no sistema acadêmico (formal) e no sistema social (informal), interagindo, assim, com as experiências institucionais. A qualidade do esforço estudantil e o foco na aprendizagem surgem como indicadores dessas relações, apresentando, como resultado, a persistência.

A figura a seguir mostra as relações estabelecidas nos sistemas acadêmico e social, da Teoria da Integração Social e Acadêmica (TINTO, 1975).

35 Emile Durkheim (1951) elaborou teoria sobre a relação entre o suicídio e os fatores sociais. O interesse do estudo estava voltado às taxas de suicídio, às variações nas taxas de um país para outro (França, Dinamarca e Inglaterra, em 1989), e não à personalidade do indivíduo. A pesquisa sugeriu que o suicídio, apesar de ser um ato solitário, estava ligado à vida em grupo. Por fim, a teoria explica como o comportamento individual pode ser entendido no âmbito social. (SCHAEFER, Ricard T. Fundamentos de sociologia [recurso eletrônico]. 6 ed. Porto Alegre: AMGH, 2016. E-Pub.).

Figura 4 – Teoria da Integração Social e Acadêmica – Tinto (1975)



Fonte: TINTO; 1975 in SCHMITT, 2016, p.62. Traduzido e adaptado por SCHMITT, 2016.

O envolvimento (social e acadêmico) do estudante está diretamente ligado às experiências Institucionais, ao esforço e à aprendizagem. Nesse sentido, “o envolvimento ativo parece ser a chave”³⁶. A aprendizagem é a condição mais importante para a retenção e permanência do estudante: “Estudante que aprende é estudante que fica”³⁷. (TINTO, 1999, tradução minha).

Nessa lógica, o autor confirma que estudantes ativamente envolvidos em tarefas extraclasse e/ou que passam mais tempo envolvidos com outras pessoas da comunidade acadêmica estão mais propensos a aprender e, por sua vez, a permanecerem, em razão de sentirem-se como parte da instituição. (TINTO, 1999).

Tinto, em sua teoria, encaminha o modo como o sistema acadêmico deve movimentar-se para receber, adaptar e integrar o estudante, promovendo o sucesso desses ingressantes; dessa forma, o autor legitima o papel da instituição, afirmando que “uma vez que uma instituição admite um estudante, é obrigada a fornecer, da melhor maneira possível, o suporte necessário para traduzir a oportunidade de acesso ao sucesso”³⁸. (TINTO, 2014, tradução minha).

36 Tradução de “Active involvement seems to be the key”. TINTO, Vincent. Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. NACADA Journal. 19 (2), pp. 5–10. 1999.

37 Tradução de “Students who learn are students who stay”. TINTO, Vincent. Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. NACADA Journal. 19 (2), pp. 5–10. 1999.

38 Tradução de “once an institution admits a student, it becomes obligated to provide, as best it can, the support needed to translate the opportunity access provides to success.” TINTO, Vincent.

A partir dessa reflexão, é possível perceber a similaridade entre a realidade vivenciada nos países do exterior pelos estudantes e pelas universidades e a realidade brasileira. As questões referentes às possibilidades de acesso e aos fatores relacionados ao bem-estar e à permanência do estudante são assuntos que preocupam frequentemente as Instituições de Ensino Superior.

Resgatando Felicetti e Morosini (2009, p. 21), que defendem que “a equidade no ensino superior não se refere somente ao acesso, mas também à permanência com qualidade”, cabe enfatizar o papel ativo e responsável das Instituições de Ensino Superior, que devem desenvolver práticas educacionais que vão além das possibilidades de acesso, para ações que oportunizem melhores condições de permanência para os estudantes, principalmente no primeiro ano. Retomando Rosário et al. (2010), os autores afirmam que, neste primeiro ano, as taxas de abandono e reprovação são mais elevadas, uma vez que muitos estudantes chegam à universidade sem hábitos de estudo e de trabalho adequados às novas exigências.

Baseados no princípio de que os fatores externos à Instituição de Ensino Superior podem resultar no abandono ou na permanência do estudante, Bean e Metzner (1985) estabeleceram o *Modelo do Atrito (ou Conflito) Estudantil e Fatores Ambientais*. O modelo mostra que fatores econômicos, financeiros e sociais podem influenciar a possibilidade de abandonar ou de persistir, por parte do estudante. A teoria foi desenvolvida com base em quatro variáveis: *background* (idade, quantidade de créditos em que o estudante está matriculado, local de residência, metas educacionais, desempenho escolar prévio, etnia e gênero); *acadêmicas* (hábitos de estudo, suporte e aconselhamento acadêmico, absenteísmo, segurança, avaliação do Curso); *ambientais* (finanças, quantidade de horas dedicadas ao trabalho, apoio familiar e de amigos, nível de responsabilidade familiar, oportunidade para transferência para outra IES); e *resultados psicológicos* (percepção de utilidade e importância dos estudos, nível de satisfação, comprometimento com as metas e nível de estresse). A interação e a relação entre as variáveis e a interferência dos fatores podem determinar a intenção de abandonar ou de persistir. Para compor a identidade do modelo teórico, os autores definiram o conceito de estudante não tradicional:

[...] podem ser diferenciados em função da idade, residência e dedicação parcial ou integral ao trabalho, para não mencionar etnia, gênero ou condição socioeconômica, enquanto formas de diferenciar os estudantes no século passado. (BEAN; METZNER, 1985, p. 488).

Aprimorando os estudos teóricos, Bean e Eaton (2001) avançaram nas pesquisas, e, a partir das características pessoais dos estudantes (*background*) e das *variáveis acadêmicas* (passado escolar, hábitos de estudo), com ênfase nos processos psicológicos e comportamentais no ambiente acadêmico e em processos desenvolvidos em sala de aula, o *Modelo da Retenção Estudantil – Processos Psicológicos* foi proposto. A condição de persistir seria influenciada pelos processos de interações ambientais, pelos processos psicológicos, pelos resultados psicológicos, pelos resultados intermediários e também pelas atitudes e intenções.

O modelo do Atrito (Conflito) Estudantil e Fatores Ambientais, a definição de “estudante não tradicional” e o Modelo da Retenção Estudantil fazem certa referência ao estudo de Zluhan e Raitz (2014), no que se refere ao entendimento das autoras, ao considerarem a existência de um novo estudante no ensino superior. Esse estudante é ainda jovem e precisa adequar-se às condições econômicas e sociais, à necessidade de conciliar os estudos e à alta carga horária de trabalho, ou seja, cada vez mais cedo, assume o “*status* de adulto”. Além disso, identificaram que os ingressantes carregam consigo o baixo desempenho escolar que tiveram no ensino médio. Tinto (2015) chama a atenção para os esforços dedicados na transição para o ensino superior e no ano de ingresso, fortemente nas relações entre estudantes e instituição. Reforça a importância do desenvolvimento de práticas de sala de aula para melhorar as condições e os esforços de permanência do estudante e, ainda, aponta que, se o envolvimento não ocorrer na sala de aula, local em que os estudantes se encontram, é improvável que ocorrerá em outro lugar.

Diante disso, a satisfação em relação aos estudos acadêmicos tende a ser menor, e a importância maior é dada ao trabalho, fonte do orçamento familiar, aumentando as chances de abandono, em detrimento dos fatores externos à instituição. O primeiro ano na universidade é crítico para o estudante, e as decisões sobre permanecer ou desistir serão acionadas e influenciadas por diversos fatores dentro do sistema educacional.

Astin (1975) também se baseou nos fatores pessoais como elementos preditivos para a retenção. Por meio da *Teoria do Envolvimento Estudantil*, o autor

definiu o *desempenho acadêmico e escolar*; as *aspirações e expectativas sobre a educação superior*; os *hábitos de estudo*; a *escolaridade familiar*; e o *estado civil*, como fatores preditivos para retenção dos estudantes. Tais achados deram origem ao *Modelo IEO (Inputs, Environments, Outcomes)*: *Entrada* (características pessoais, desempenho pré-ingresso, metas e intenções; *Ambiente* (interação e envolvimento na instituição); e *Resultados* (desenvolvimento do estudante, percepções quanto aos resultados), que possibilitou ao autor, definir que os estudantes que se sentirem como membros da instituição teriam maiores intenções de persistir. (ASTIN, 1984; 1985).

A teoria de Astin (1975) corrobora com as demais teorias apresentadas; caracteriza o envolvimento e a participação estudantil como essência para a persistência e sucesso do estudante e evidencia que, para as Instituições poderem melhorar seus índices de retenção e estimular a permanência, é preciso que o nível e a qualidade da participação dos estudantes sejam ampliados nas atividades acadêmicas, intensificando seu envolvimento nelas. (ASTIN, 1975; 1984; 1985).

Outros modelos teóricos complementam os estudos sobre a persistência estudantil no ensino superior. Os autores Ernest Pascarella e colaboradores e Alberto Cabrera, Amaury Nora e Maria Castañeda realizaram trabalhos considerando aspectos comuns aos estudos de Vincent Tinto.

Pascarella (1991) propôs o *Modelo dos Contatos Informais no Ambiente Acadêmico*, um estudo baseado, principalmente, na compreensão dos *contatos informais entre professores e estudantes*, como fator importante e influenciador para a persistência estudantil. De acordo com o autor, o *background* dos estudantes afeta o ambiente da instituição, modificando os níveis de contato informal, e esses elementos, juntos, conduzem aos resultados educacionais que determinam a decisão de persistir ou não.

O referido Modelo revela a importância de introduzir políticas e práticas educacionais que promovam a interação entre professores e estudantes, em atividades extraclasse, como influenciador da persistência estudantil.

Contribuindo, Tinto (2015) argumenta que a promoção da persistência depende de uma série de políticas institucionais e que algumas referem-se especificamente às relações e às experiências em sala de aula. Essas políticas devem abordar questões de currículo, pedagogia e habilidades na tarefa de educar.

Numa mesma perspectiva de explicar as influências para a persistência estudantil, o *Modelo Integrado de Retenção Estudantil* de Cabrera, Nora, Castañeda e Hengstler (1993) apontou, a partir da análise de aspectos comuns nas teorias de Vincent Tinto e de John Bean, que os *processos acadêmicos* estariam associados à evasão ou à persistência do estudante. A estrutura fatorial do modelo integrado estava baseada na influência dos seguintes fatores: encorajamento da família e amigos, atitudes financeiras, integração acadêmica, integração social, desempenho, comprometimento institucional, comprometimento com as metas e intenção de persistir.

As teorias apresentam modelos que pretendem explicar as causas da saída do estudante e, também, exploram alternativas para um processo complexo, que é de reter os estudantes em diferentes contextos. O que fica em evidência, em todos os modelos, é a importância do envolvimento do estudante, considerando todas as variações do ambiente e os diferentes perfis de estudantes e em diferentes configurações de instituições.

No sentido de ilustrar as teorias e os modelos estudados, o quadro a seguir apresenta uma síntese das principais características dessas bases teóricas.

Quadro 7 – Teorias sobre a Persistência Estudantil

TEORIA/ MODELO	Teoria da Integração Social e Acadêmica - Vincent Tinto	Modelo do Atrito Estudantil e Fatores Ambientais - John Bean e colaboradores	Teoria do Envolvimento Estudantil – Alexander Astin	Modelo dos contatos informais no ambiente acadêmico - Ernest Pascarella e colaboradores	Modelo Integrado da Retenção Estudantil – Alberto Cabrera, Amaury Nora e Maria Castañeda
AUTORES/ COLAB.	Vincent Tinto (TINTO, 1975; 1987; 1993; 1997; 2004; 2012).	John P. Bean (BEAN, 1980); Barbara S. Metzner (BEAN; METZNER, 1985); Shevawn B. Eaton (BEAN; EATON, 2000, 2001).	Alexander Astin (ASTIN, 1975; 1977; 1984; 1985; 1993).	Ernest Pascarella (PASCARELLA, 1991); Patrick Terenzini (PASCARELLA; TEREZINI, 1978; 1980; 1991).	Alberto Cabrera, Amaury Nora, Maria B. Castañeda, (CABRERA, NORA, CASTAÑEDA, 1992).
BASES TEÓRICAS	Teoria do suicídio de Durkheim: o suicídio estaria mais propenso a ocorrer quando os níveis de integração social fossem baixos.	Aspectos de natureza externa, do ambiente no qual o estudante vive, e aspectos psicológicos para compreender a permanência e a evasão.	Modelo baseado em fatores pessoais como preditivos para a retenção.	Modelo baseado nos estudos prévios de Tinto (1975).	Modelo baseado nos aspectos comuns presentes na Teoria de Tinto (1975; 1987; 1993) e no Modelo de Bean (1983).
ATRIBUTOS/ VARIÁVEIS OU FATORES	Características pré-ingresso; metas e comprometimento; integração acadêmica.	Background; variáveis acadêmicas; variáveis ambientais; resultados psicológicos; variáveis de integração social.	Fatores pessoais/ entradas; fatores ambientais/ ambiente; resultados.	Fatores Institucionais; background; nível de contato informal; outras experiências; resultados educacionais.	Fatores: família e amigos; atitudes financeiras; integração acadêmica e social; desempenho; comprometimento institucional com as metas; intenção de persistir.
AMBIENTE	Sistema acadêmico: educação formal; sistema social: relações de vida e pessoais.	Estudantes não tradicionais. Modelo da Retenção Estudantil.	Modelo I-E-O: Entrada, Ambiente e Resultados.	Modelo baseado no contato informal no ambiente acadêmico.	Modelo da Integração Acadêmica.
PRINCIPAIS ASPECTOS	O envolvimento (social e acadêmico) do estudante está diretamente ligado às experiências institucionais (fatores Institucionais) e de aprendizagem. O envolvimento ativo é a chave.	Os fatores externos à instituição podem acarretar no abandono ou na permanência do estudante. A decisão do estudante de abandonar os estudos universitários é influenciada por fatores não cognitivos, como atitudes e intenções comportamentais, e por fatores ambientais, como o apoio da família e de amigos.	Quanto mais envolvidos estiverem os estudantes na vida acadêmica e social da instituição, maior a probabilidade da persistência. A quantidade de energia física e psicológica investida por um estudante em sua experiência acadêmica influencia diretamente na sua decisão de abandonar ou permanecer.	A importância dos contatos informais (fora da sala de aula), especialmente entre professores e estudantes, como elemento de influência na persistência estudantil. Existe uma relação entre a frequência dos contatos informais e a qualidade desses contatos com a decisão de persistir.	O conjunto dos fatores se possuem relação com a intenção de persistir. O modelo destaca quatro variáveis importantes na permanência do estudante no Curso, tais como: capacidade financeira (variável econômica), desempenho de notas, compromisso com a instituição e compromisso com o objetivo.
RESULTADO	PERSISTÊNCIA	PERSISTÊNCIA OU ABANONO	PERSISTÊNCIA	PERSISTÊNCIA OU ABANONO	PERSISTÊNCIA

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Os modelos apresentam as características pré-ingresso, metas e compromissos do estudante como entradas e são determinantes para os

ajustamentos que ocorrem na trajetória acadêmica, como efeito, e, a partir da integração com as forças do ambiente (social e acadêmico, interno ou externo), as experiências e o envolvimento do estudante tendem a modificar-se, gerando novos resultados que podem ter como possibilidade o abandono ou a persistência.

Tinto (2006) destaca que, a partir da década de 1970, as teorias sobre a retenção de estudantes contribuíram para uma melhor compreensão dos fatores que promovem a persistência do estudante no ensino superior. As mudanças, ao longo do tempo, ocorreram na forma de compreender a relação entre os estudantes, a sociedade e as Instituições.

Portanto, o envolvimento do estudante no primeiro ano de ingresso da universidade é considerado um período crítico, pois ele não formou ou não fortaleceu vínculos com colegas e professores, e o nível de afinidade ou de interesse pela instituição ainda é muito baixo. Ainda é preciso explorar formas de fazer esse envolvimento acontecer, pois a maioria das instituições ainda não conseguiu interpretar a relação entre a integração do estudante e a persistência, nem colocar esse conhecimento em prática. As Instituições precisam transformar a oportunidade de acesso em sucesso estudantil.

À luz das teorias sobre a persistência do estudante no ensino superior, encaminho o próximo assunto, que enfoca o engajamento do estudante no ensino superior, especialmente no primeiro ano de ingresso. O estudo apresentado aqui é baseado na literatura internacional, mas desenvolve significados e contribuições para os estudos brasileiros que também discutem a permanência do estudante no ensino superior.

2.3 Envolvimento e persistência do estudante no primeiro ano de ingresso

As teorias sobre a persistência ou permanência estudantil tratam, principalmente, do envolvimento do estudante no contexto educacional e das experiências desencadeadas nesse novo ambiente. No entanto, os estudos e as pesquisas sobre o envolvimento do estudante no ensino superior não se limitaram às produções acadêmicas apresentadas, pois o tema é constantemente discutido por aqueles que tratam do sucesso do estudante, da importância do envolvimento desde o seu ingresso; sendo assim, o engajamento do estudante é um condutor para a persistência e o êxito na trajetória acadêmica.

Da mesma forma que nos modelos apresentados sobre a persistência do estudante no ensino superior, o engajamento também teve as primeiras pesquisas iniciadas fora do Brasil. O termo “engajamento estudantil” é estudado nos Estados Unidos, no Estado da Indiana, pela *National Survey of Student Engagement* (NSSE); na Austrália, pelo *Australasian Survey of Student Engagement* (AUSSE); e na África do Sul e Nova Zelândia, pelo *South Africa Survey of Student Engagement* (SASSE). Os resultados das pesquisas realizadas por esses Institutos são usados para identificar aspectos relacionados às experiências dos estudantes dentro e fora da sala de aula e às formas pelas quais essas informações podem influenciar o ensino e a aprendizagem por meio do desenvolvimento de políticas e práticas das universidades e faculdades. (NSSE, 2018).

No Brasil, o modelo de pesquisa associado a resultado que mais se aproxima dos estudos realizados pelos Institutos é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), um modelo de avaliação dos estudantes do ensino superior que avalia o rendimento dos concluintes dos Cursos de graduação em relação aos conteúdos aprendidos e às habilidades e competências desenvolvidas em sua formação. O objetivo é integrar esses resultados ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que, junto aos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e da Avaliação Institucional, permite conhecer a qualidade dos Cursos e das Instituições de Ensino Superior no Brasil. (INEP, 2018). De acordo com Martins e Ribeiro (2017), apesar de o SINAES ser um instrumento avaliativo, não é possível estudar ou analisar o envolvimento do estudante brasileiro, uma vez que o engajamento estudantil abrange as experiências de aprendizagem acadêmicas e não acadêmicas e o desenvolvimento pessoal. (COATES, 2005).

Retomando o discurso sobre o primeiro ano de ingresso do estudante na universidade, é considerado um período crítico, devido, principalmente, ao fato de que o estudante não formou os vínculos e afinidades primordiais com colegas e professores, e o interesse pela instituição ainda não é suficiente para que seja fator de certeza sobre permanecer ou sair. Por essa razão, o envolvimento do estudante nesse primeiro ano do seu ingresso torna-se um dos principais fatores para sua persistência.

O conceito do envolvimento ou engajamento estudantil considera, além da análise dos resultados de aprendizagem do estudante, a interação com o ambiente universitário, os recursos aplicados à aprendizagem, os professores e a participação

em atividades educativas, dentro e fora da sala de aula. (COATES, 2005). (KUH et al., 2007).

O termo “envolvimento” compreende diferentes terminologias estudadas na literatura, como “engajamento”, “sucesso”, “comprometimento” e “participação ativa”. Apesar de diferentes terminologias, o conceito discursa sobre os mesmos princípios: considera a aprendizagem dos estudantes a partir das experiências acadêmicas e a forma como as Instituições de Ensino Superior influenciam o engajamento dos estudantes no ambiente acadêmico. (KUH, 2005)³⁹.

Para compreender a natureza e a importância do engajamento, Harper⁴⁰ e Quaye⁴¹ (2009) também defendem que o envolvimento dos estudantes é caracterizado pela participação em práticas educativas efetivas, tanto dentro ou fora da sala de aula. Para Harper e Quaye (2009; p. 5; tradução minha⁴²): “Embora conceitualmente semelhante, há uma diferença qualitativa chave entre envolvimento e engajamento: é perfeitamente possível estar envolvido em algo sem ser engajado”. Para os autores, atuar sem sentir-se comprometido é apenas envolvimento ou mesmo conformidade; sentir-se comprometido sem agir é a dissociação; o engajamento é mais do que envolvimento ou participação – requer sentimentos e sensação.

Kuh et. al (2007) definem que o envolvimento dos estudantes possui duas características: a primeira é relacionada à quantidade de tempo e de esforço que os estudantes colocam em seus estudos; a segunda é concernente à forma como a Instituição de Ensino Superior implanta seus recursos e organiza o currículo, a aprendizagem e os serviços de apoio para estimular os estudantes a participarem de atividades que conduzam a experiências e resultados desejados, como a persistência, a satisfação e o aprendizado.

39 George Kuh: fundador do *National Survey of Student Engagement* (NSSE). O autor possui publicações sobre o engajamento dos estudantes, avaliação, melhoria institucional e culturas universitárias e universitárias.

40 Shaun R. Harper é professor assistente de Gestão de Educação Superior na Universidade da Pensilvânia. Anteriormente, foi diretor executivo do Programa de Doutorado em Educação da Universidade do Sul da Califórnia, Rossier School of Education.

41 Stephen John Quaye é professor assistente no Programa de Pessoal de Estudantes Universitários da Universidade de Maryland e um editor de departamento para Sobre Campus.

42 Tradução de: “Although conceptually similar, there is a key qualitative difference between involvement and engagement: It is entirely possible to be involved in something without being engaged”. HARPER, S.R.; QUAYE, S.J. (2009). *Beyond Sameness, with Engagement and Outcomes for All*. In: *Student Engagement in Higher Education*. New York and London: Routledge, pp. 1–15.

Tinto (1987), em *“Taking student retention seriously: Rethinking the first year of university”*⁴³, aborda questões sobre o que é “levar a sério a retenção de estudantes no primeiro ano de ingresso”. O autor descreve práticas em que as Instituições de Ensino Superior deveriam empenhar-se a fim de promoverem a retenção de estudantes e, de algum modo, fazer disso o ponto central das atividades. Para isso, as universidades deveriam reconhecer que a aprendizagem dos estudantes é a chave para a retenção, e, ampliando esses esforços, perceberiam que o envolvimento dos estudantes também é fundamental para que as Instituições possam melhorar a retenção deles.

A partir do exposto, Tinto (2015) destaca cinco condições no ambiente institucional como favoráveis ao sucesso dos estudantes, para a promoção da persistência, especialmente durante o primeiro ano de ingresso, a saber: *expectativas, informação, apoio, envolvimento e aprendizagem*.

Quanto às *expectativas*, o autor diz que

Em primeiro lugar, os estudantes têm maior probabilidade de persistirem e se formarem em contextos que mantêm altas e claras expectativas para a realização dos estudantes [...] Ao mesmo tempo, os estudantes precisam ser levados a altas expectativas⁴⁴. (TINTO, 2015, tradução minha).

O estudante, ao ingressar no ensino superior, possui altas expectativas em relação ao Curso, além de interesse e motivação; os níveis de comprometimento consigo e com a instituição tendem a estar elevados com essa mudança. Ele espera ter sucesso, ou seja, sua expectativa decorrente dessa conquista é alta e é esperada por ele quanto à relação universidade x estudante.

Quando o contexto institucional possui *informações* (ou *feedback*) claras a respeito do que espera do ingressante, sobre seu desempenho em sala de aula e o aprendizado, ou sobre as escolhas dentro do Curso, o estudante possui maior probabilidade de persistir. De acordo com Tinto (1987):

É mais provável que os estudantes tenham sucesso em contextos nos quais as informações sobre seu progresso são coletadas, mas também informações para professores, funcionários e estudantes em formulários que lhes permitam usar essas informações para

43 Tradução para: “Levar a retenção dos estudantes a sério: Repensando o primeiro ano da Universidade”. (TINTO, 1987).

44 Tradução de “First, students are more likely to persist and graduate in settings that hold high and clear expectations for student achievement [...] At the same time, students need to be held to high expectations” (TINTO, 1987).

promover o sucesso dos estudantes⁴⁵. (TINTO, 1987, tradução minha).

Tinto (1987) ainda destaca que a informação também pode ser entendida como uma forma de assistência, mas fornecida com antecedência suficiente para que possa ser utilizada para uma intervenção em tempo de fazer diferença, principalmente no caso de ingressantes, pois o primeiro ano é entendido como crítico para a permanência do estudante.

O *Apoio* acadêmico e social, o suporte pessoal são também condições favoráveis para a retenção do estudante. De acordo com Tinto (1987), muitos ingressantes entram na universidade despreparados para enfrentar esse novo mundo, mais rígido e com normas e formalidades ainda desconhecidas. Por essa razão, ter disponível um suporte acadêmico adequado e eficaz, como, por exemplo, proporcionar Cursos ou programas em níveis de habilidades ou de conhecimento básicos para atender a necessidades de aprendizagem em sala de aula, tutorias e grupos de estudo, são condições favoráveis para que o estudante continue na universidade. Da mesma forma, é importante a disponibilidade de apoio ou suporte social, na forma de algum tipo de ajuda ou de assistência pessoal, de um aconselhamento ou um auxílio, uma assessoria estudantil ou aconselhamento para atender às carências ou urgências, um direcionamento de carreira ou encaminhamento de estudos aos estudantes, e, também, uma oportunidade de apoio financeiro.

O *envolvimento*, bem como a aprendizagem, já foi apontado como chave para obter os resultados desejados em relação à persistência no primeiro ano de ingresso. Novamente, evidencia-se o quanto é importante que os estudantes sintam-se envolvidos com a instituição que os recebeu.

Dessa forma, Bean (1990) reafirma que o envolvimento é fortalecido quando os estudantes estão empenhados em atividades educativas extraclasse, quando se sentem conectados ao campus e, ao mesmo tempo, quando têm o sentimento de responsabilidade, como, por exemplo, no momento em que são líderes em organizações estudantis.

45 Tradução de: "Students are more likely to succeed in settings in which information about student progress is not only collected but feedback to teachers, staff, and students in forms that enable them to use that information to promote student success." (TINTO, 1987).

Tinto (1987) ratifica que nada é mais importante, durante o primeiro ano da universidade, quando as relações entre estudantes ainda são tímidas e o encantamento pela instituição também é fraco:

Para eles, a sala de aula pode ser o único lugar em que se encontram entre si e com seus professores e envolvem-se em atividades formais de aprendizagem. Se o envolvimento não ocorrer lá, é improvável que ocorra em outro lugar⁴⁶. (TINTO, 1987, tradução minha).

Na "Teoria da integração acadêmica e social", Tinto (1997) afirma que a integração está positivamente relacionada à persistência e que o envolvimento do estudante é o principal preditor de persistência. Para ele, os estudantes que, por não conseguirem estabelecer contato ou relação com colegas ou professores, sentem-se desconectados no ambiente da instituição não se sentem também como parte da instituição de ensino e estão mais propensos a evadir.

Quanto à *aprendizagem*, como já referido, estudante que aprende é estudante que permanece. Assim, há maior probabilidade de permanecerem em ambientes que promovam a aprendizagem. Estudantes que passam mais tempo envolvidos na aprendizagem e em outras tarefas ou atividades são mais propensos a aprender e, por consequência, a permanecer, especialmente quando há, também, envolvimento com outros colegas. (TINTO, 1987).

No entanto, Tinto (1987) constata que

A aprendizagem ainda é um esporte muito de espectador no qual a fala do professor domina e de que poucos estudantes participam ativamente. A maioria dos estudantes do primeiro ano vivencia o aprendizado isoladamente, cuja aprendizagem é desconectada da dos outros. (TINTO, 1987).

As universidades precisam reconhecer que tão importante quanto o fato de que o estudante permaneça é que ele aprenda, e, por isso, concordo com os autores quando asseguram que a aprendizagem é a resposta para que o estudante persista. O envolvimento compreende a aprendizagem e a integração do estudante com a universidade. O envolvimento do ingressante no primeiro ano é fundamental para a persistência desse estudante.

Nesse sentido, surge o conceito das comunidades de aprendizagem, que, em sua essência, estimulam uma nova maneira para que os estudantes experimentem o

46 Tradução de: "For them the classroom may be the only place where they meet each other and their teachers and engage in formal learning activities. If involvement does not occur there, it is unlikely to occur elsewhere." (TINTO, 1987).

currículo e o caminho a trilhar. No encaminhamento do próximo assunto, o conceito das comunidades de aprendizagem irá se tornar mais tangível, bem como a compreensão acerca do que objetiva praticar dentro do contexto educacional.

2.3.1 Proporcionando mais significado às comunidades de aprendizado

Comunidade de aprendizado é uma experiência educativa inovadora que teve início nos anos 1990, a partir das análises e das observações do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha. Os resultados dessa investigação proporcionaram uma conduta transformadora ao favorecer a igualdade educativa e social por meio, especialmente, de mudanças nos processos educativos. No Brasil, essa experiência é desenvolvida desde 2003, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). (CONSTANTINO et al., 2012).

A comunidade de aprendizagem é um ambiente cujo objetivo é potencializar a aprendizagem do estudante de forma integrada, compartilhada e colaborativa, de acordo com Constantino et al. (2012). A partir das trocas de experiências, o aprendizado de dentro e de fora da sala de aula é potencializado, e a melhoria no desempenho dos estudantes é percebida com maior qualidade.

Vincent Tinto também se refere às comunidades de aprendizado, porém na perspectiva da relevância do primeiro ano de ingresso do estudante no ensino superior. Para o autor, durante esse período, os estudantes ainda se assemelham a espectadores de sua própria aprendizagem, com poucas interações com seus pares. As comunidades de aprendizagem conectam os estudantes com os restantes membros da universidade, impulsionando-os ativamente em ações de aprendizagem compartilhada. (TINTO, 1999).

Para Tinto (1999), é preciso repensar o primeiro ano de ingresso do estudante no ensino superior, considerando aspectos relacionados à retenção dos estudantes, à aprendizagem e ao envolvimento do acadêmico ingressante:

Primeiro, a aprendizagem compartilhada deve ser a norma, não a exceção, da experiência do estudante. Nenhum estudante deve passar pelo primeiro ano sozinho, desconectado de outros pares da faculdade. Seja por meio de comunidades de aprendizagem, aprendizado colaborativo em Cursos autônomos ou outras formas de atividade compartilhada (por exemplo, aprendizado baseado em problemas), todos os estudantes devem experimentar algum tipo de

aprendizado compartilhado durante o primeiro ano de faculdade⁴⁷. (TINTO, 1999, p.9, tradução minha).

Tinto (1999) destaca que o aconselhamento acadêmico deve ser parte da experiência do estudante no primeiro ano, não um complemento desse período. É preciso integrar a assistência acadêmica ao currículo, de forma que os estudantes tenham suporte acadêmico. O apoio é importante não apenas na aprendizagem, mas também como motivação para que os estudantes persistam. O primeiro ano de ingresso deve ser sinônimo de desenvolvimento e de aprendizagem para a progressão do estudante nos anos seguintes.

Refletindo sobre o primeiro ano do estudante como universitário, novas ações devem ser consideradas pelas Instituições. Nesse sentido, as comunidades de aprendizagem tendem a modificar a experiência acadêmica do estudante durante o primeiro ano de ingresso, ampliando o efeito positivo das práticas de aprendizagem e das ações de retenção dos estudantes.

Assim, o envolvimento do estudante (*social e acadêmico*), dentro ou fora da sala de aula, que está diretamente ligado às experiências acadêmicas proporcionadas, ao esforço dos estudantes em relação aos estudos e à aprendizagem, é potencializado por um ambiente em que os estudantes aprendem juntos. De forma colaborativa e incentivadora, essa prática conduz ao resultado desejado pelas Instituições, a permanência e o sucesso dos estudantes.

De fato, as comunidades de aprendizado tendem a melhorar a aprendizagem e a persistência dos estudantes ingressantes, pois estes passam a reconhecer-se como membros da instituição e não espectadores, nem solitários. Além de aprenderem juntos, os estudantes criam laços de amizade e sentem-se mais comprometidos com a universidade, consigo mesmos e com seus pares.

Os estudos sobre a persistência estudantil não se esgotam, e os temas dissertados até aqui permitiram um conhecimento singular. Muitos temas podem ser relacionados à permanência, sendo um deles o da evasão. Tinto (2006) afirmou que compreender os motivos de quem permanece não responde aos motivos pelo qual o estudante evade-se do ensino superior. Apesar de os motivos não corresponderem

47 Tradução de: "First, shared learning should be the norm, not the exception, of student experience. No student should be allowed to go through the first year alone, disconnected from other learners in the college. Whether through learning communities, collaborative learning in stand-alone courses, or other forms of shared activity (e.g., problembased learning), all students should experience some type of shared learning during their first year of college."

diretamente, entendo que os modelos teóricos de Vincent Tinto e dos demais autores aqui abordados contemplam os aspectos decorrentes das interações entre estudante, instituição e ambiente, que influenciam o arbítrio daquele em permanecer ou abandonar.

Com o propósito de melhor compreender a relação entre o abandono e a permanência do estudante no ensino superior, encaminho o próximo assunto.

2.4 A relação entre o abandono e a persistência do estudante

Os modelos teóricos estudados nesta dissertação – a *Teoria da Integração Social e Acadêmica*, de Vincent Tinto; o *Modelo do Atrito Estudantil e Fatores Ambientais*, de John Bean e colaboradores; a *Teoria do Envolvimento Estudantil*, de Alexander Astin; o *Modelo dos contatos informais no ambiente acadêmico*, de Ernest Pascarella e colaboradores; e o *Modelo Integrado da Retenção Estudantil*, de Alberto Cabrera, Amaury Nora e Maria Castañeda – possibilitam a compreensão dos fatores que condicionam as decisões do estudante em permanecer ou abandonar. Os modelos estudados podem ser utilizados tanto para analisar os fatores relacionados ao ato de abandonar como aqueles relacionados ao ato de persistir.

A evasão dos estudantes no ensino superior tem sido um problema frequentemente enfrentado pelas instituições de ensino, principalmente pelas IES privadas. Os índices de evasão são uma ameaça para essas IES, pois estão diretamente relacionados à perda de receita.

Um trabalho realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) apontou dados significativos em relação à evasão dos estudantes em universidade públicas. Apesar de esta dissertação não abordar as IES públicas, os conceitos apresentados por esta Comissão podem ser considerados para todas as instituições de ensino.

A evasão de estudantes é fenômeno complexo, comum às Instituições universitárias no mundo contemporâneo. Exatamente por isto, sua complexidade e abrangência vêm sendo, nos últimos anos, objeto de estudos e análises, especialmente nos países do Primeiro Mundo. Tais estudos têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as Instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômico-culturais de cada país. (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO, 1996, p. 22).

Quanto ao conceito de estudante evadido, de acordo com a Enciclopédia de Pedagogia Universitária:

Estudante Evadido é aquele que se desvincula da instituição de ensino, deixando de fazer parte do corpo discente, mediante cancelamento da matrícula ou abandono. O abandono, por sua vez, caracteriza-se pelo afastamento puro e simples, sem tomar qualquer providência quanto ao vínculo existente. (INEP, 2006, p. 418).

Polydoro (2000) distingue o conceito em *evasão do Curso*: quando o estudante desiste do Curso sem conclusão, e a *evasão do sistema*: quando abandona totalmente o sistema universitário. Segundo Spady (1971), a evasão ocorre quando não há integração dos estudantes com o ambiente acadêmico.

Semelhantemente à Teoria da Integração Social e Acadêmica de Vincent Tinto, Spady (1970) delineou seus estudos sobre a evasão, anteriormente a Tinto, baseado na Teoria do Suicídio, de Durkheim (1951). Spady (1970) opina que o desempenho insatisfatório e o baixo desenvolvimento intelectual podem dificultar a integração social do discente e, conseqüentemente, levá-lo à evasão.

O *Modelo do Processo de Abandono* proposto por Spady (1971) contempla as seguintes variáveis: *bagagem familiar, potencial acadêmico, congruência normativa*⁴⁸, *relações estruturais (apoio dos amigos), desenvolvimento intelectual, desempenho acadêmico, integração social, satisfação e compromisso com a instituição*. Spady (1971) afirmou que quanto mais satisfeito o estudante estiver com o Curso, maior será o seu nível de comprometimento com a instituição, o que o leva a permanecer.

Polydoro (2000), em sua Tese de Doutorado “O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição”, aponta como causas da evasão: suporte financeiro (50,00%), condições relacionadas ao trabalho (17,69%), dificuldade de integração acadêmica (16,54%) e baixo grau de compromisso com o Curso (12,69%).

Morosini e Cunha (2013) realizaram pesquisa sobre as produções acerca do tema da evasão na educação superior, em teses e dissertações produzidas no período de 2005 a 2010 e disponíveis no banco da CAPES. Nessa investigação do

48 O construto “congruência normativa” foi estimado a partir de cinco variáveis: i) padrões de relacionamento e expectativas geradas no contexto do ensino superior; ii) variáveis relacionadas às características dos discentes; iii) mensuração dos valores intelectuais, morais e vocacionais; iv) conjunto de atitudes dos estudantes em relação à Universidade de Chicago; e v) três medidas relacionadas às suborientações culturais presentes no campus.

tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, e na perspectiva dos diferentes autores que produziram os estudos, os autores classificaram as causas da evasão dos estudantes da educação superior em três grupos, a saber: pessoais, institucionais e gerais, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 – Causas da evasão de estudantes da educação superior

Causas pessoais	Causas institucionais	Causas gerais	Medidas para as IES
a) escolha inadequada da carreira acadêmica; b) falta de orientação vocacional; c) definição de Curso de ingresso; d) fragilidade na escolha inicial; e) expectativas irrealistas sobre a carreira; f) falta de perspectivas de trabalho e g) dificuldades pessoais na adaptação ou envolvimento com o Curso escolhido.	a) localização da instituição; b) problemas estruturais no Curso; c) ausência de laços afetivos com a instituição.	a) deficiências acumuladas na educação básica que levam a baixos resultados e repetidas reprovações em disciplinas; b) dificuldades em acompanhar o Curso; c) opção por outros rumos; d) desmotivação; e) rebaixamento da autoestima; f) razões econômicas (condições relacionadas ao trabalho e às condições financeiras).	a) atenção à formação inicial; b) apoio da assistência estudantil; c) investimento na formação continuada e no desenvolvimento profissional do corpo docente; d) construção da identidade profissional para orientar as escolhas.

Fonte: Morosini e Cunha (2013).

Morosini e Cunha (2013) afirmam que a evasão/o abandono na educação superior é um fenômeno multifacetado, no qual uma só causa (ou fator) não atua sozinha para a sua efetivação. Concluem, ainda:

Todavia, é preciso reconhecer que a permanência na educação superior, para estudantes que apresentam situações complexas, é tarefa para todos nós, que, de uma forma ou de outra, fazemos essa educação superior no país. (MOROSINI, CUNHA, 2013, p. 88).

A compreensão sobre os fatores da evasão e da permanência dos estudantes no ensino superior são importantes para que as instituições possam organizar seus processos educativos e organizacionais adequando-se à realidade dos estudantes.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

O capítulo Caminhos da Pesquisa apresenta o objetivo de explicar os procedimentos metodológicos que foram detalhadamente planejados para responder aos objetivos desta dissertação.

3.1 Campo empírico

A pesquisa sobre o aspecto da persistência ou da permanência do estudante no ensino superior é um tema que abrange nosso país. A necessidade de conhecer o perfil do estudante e os fatores para que continue matriculado em um Curso superior faz-se tão importante quanto os estudos dedicados aos fatores da evasão de estudantes. Por essa razão, esse tema vem despertando, cada vez mais, o interesse das universidades, pois, a partir dos achados, é possível estabelecer estratégias, ações e práticas para a melhora da permanência dos estudantes – principalmente, do ingressante.

A pesquisa desenvolvida assume um papel importante, que, conforme Gil (2010), é de “de reconhecimento da realidade, pois, a partir da identificação das possíveis relações entre as variáveis encontradas, possibilita o diagnóstico da realidade da instituição estudada”.

Cabe ressaltar que, para preservar a Instituição em estudo, optei por não a identificá-la diretamente, o que observei também quanto aos dados referentes aos estudantes. Em todas as situações, será mantido o anonimato dos estudantes, professores e da Instituição, sem que haja a exposição dos dados dos participantes.

Na trilha pela excelência acadêmica, a Universidade em estudo é detentora de importantes qualificações, como uma das maiores e melhores Universidades privadas do Brasil, conforme informação do Ministério da Educação e Cultura (INEP, 2017). Possui aproximadamente 50 anos de tradição na educação superior de direito privado; é de natureza comunitária e confessional, orientada por preceitos. Por definição, as Instituições comunitárias são aquelas que não têm fins lucrativos e que reinvestem todos os recursos na própria atividade educacional.

A Universidade em estudo possui dois *campi* presenciais e 19 polos de ensino a distância, distribuídos em sete Estados do Brasil. Possui, aproximadamente, 31 mil

estudantes nos níveis de graduação, pós-graduação (lato e estrito senso) e extensão, nas modalidades presencial e ensino a distância. Como trajetória acadêmica na formação de estudantes, já diplomou cerca de 75 mil estudantes. O quadro de colaboradores é formado por mais de 1.000 funcionários administrativos e mais de 1.000 professores, sendo que mais de 90% são mestres, doutores e pós-doutores.

Quanto aos Cursos, a Instituição possui mais de 60 Cursos de graduação, mais de 50 Cursos de especialização e mais de 25 Cursos de mestrado e doutorado. O PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014-2017) contém as orientações da Universidade para o período. Também contextualiza a pretensão da Instituição na oferta de produtos e na expansão dentro e fora da sede, além do foco no desenvolvimento e na inovação tecnológica. No documento, é possível encontrar o planejamento de expansão e de continuidade de projetos em prol da sociedade.

Diante deste cenário sobre o campo empírico a ser estudado, o que segue é a apresentação da metodologia de pesquisa.

3.2 Estratégia de pesquisa

Este estudo trata exclusivamente de analisar a realidade de um único local. O estudo de caso foi definido como estratégia de pesquisa desta dissertação, pois, segundo Yin (2005, p.39):

um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. (YIN, 2005, p. 39).

Roesch (1999) também define o estudo de caso como o estudo de fenômenos em profundidade dentro de seu contexto; é especialmente adequado ao estudo de processos e explora fenômenos com base em vários ângulos.

Como matéria-prima na preparação das informações, para a análise, os dados sobre os ingressantes foram coletados por meio de pesquisa documental em relatórios que constam do banco de dados da Universidade. Além disso, foram realizadas entrevistas com estudantes e Coordenadores de Curso e com a Gerência Acadêmica, com objetivo de encontrar elementos preditivos para a permanência dos estudantes. Segundo Martins e Theóphilo (2009), o uso de documentos é uma técnica que busca evidências em materiais escritos, porém sem terem sido editados;

podem ser de uso interno, tais como os relatórios institucionais. Ainda na percepção de Martins e Theóphilo (2007, p.86), a “busca sistemática por documentos relevantes é importante em diversos planejamentos para a coleta de informações, dados e evidências”. Marconi e Lakatos (2002, p. 62) acrescentam, afirmando que, “na pesquisa documental, a fonte de coleta de dados se restringe a documentos, na forma escrita ou não”. Para a finalidade desta pesquisa, foram analisados relatórios com autorização da Instituição estudada. Foi possível, por meio desse levantamento documental, obter importantes percepções sobre o perfil do ingressante.

Para compor a metodologia desta pesquisa, a análise de conteúdo será utilizada no tratamento dos dados dos entrevistados, na busca de mais significados, que estejam relacionados ao conteúdo teórico estudado. “A teoria pode gerar e dar forma ao método, e o contrário também é verdadeiro. Ambos se nutrem”. (VERGARA, 2006). Vergara (2006) afirma que a análise de conteúdo “visa a identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”.

Na análise de conteúdo, é possível realizar tratamento de dados tanto qualitativos quanto quantitativos. Destaca Bardin (1977):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42).

Portanto, para a análise dos dados qualitativos, a metodologia utilizada será a análise de conteúdo, que, segundo Moraes (1999), constitui-se de uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar conteúdo, auxiliando em uma compreensão de significados num nível que vai além da leitura comum, representando uma abordagem com características próprias.

Moraes (1999) constitui a análise de conteúdo baseada em cinco etapas, a saber:

- Preparação das informações;
- Transformação do conteúdo em unidades;
- Categorização das unidades;
- Descrição;
- Interpretação.

Na preparação das informações, segundo Moraes (1999), é preciso identificar as amostras de informações a serem analisadas, e esses documentos devem ser representativos e pertinentes aos objetivos de análise. Além disso, o autor indica codificar os materiais para que seja possível identificar cada elemento a ser analisado. Na transformação do conteúdo em unidades, ou unitarização, a finalidade é definir e identificar a(s) unidade(s) de análise, que é(são) o(s) elemento(s) unitário(s) de conteúdo a ser submetido à classificação. As unidades podem ser palavras, frases, temas ou outros documentos. Também é possível codificar as unidades. Em seguida, é preciso isolar cada uma das unidades para ser classificada ou categorizada e definir as unidades de contexto, que é uma unidade mais ampla do que a unidade de análise e que serve de referência a esta. Cada unidade de contexto possui mais de uma unidade de análise. O terceiro passo é a categorização, que consiste em agrupar dados que possuem significados comuns entre eles. É uma técnica de redução de dados, pois a categorização representa uma síntese dos aspectos mais importantes. A quarta etapa é a descrição: para cada uma das categorias, é produzido um texto com significados presentes nas unidades de análise. Nesse momento, é indicado o uso de citações diretas dos dados originais. Por fim, a interpretação permite uma compreensão mais aprofundada do conteúdo.

A partir de agora, inicia-se o processo de apresentar o desenvolvimento das etapas, o tratamento dos dados e a discussão dos resultados. Importante destacar que esta pesquisa deu-se de forma linear: primeiramente, foram analisados os arquivos referentes ao perfil do ingressante; em seguida, a relação entre os desempenhos no Vestibular e Acadêmico; na sequência, foram realizadas as entrevistas com estudantes, Coordenadores de Curso e Gerência Acadêmica. O esquema representa o plano de ação para a pesquisa.

Figura 5 – Plano de ação para o tratamento dos dados



Fonte: elaborado pela autora (2018).

Para atender ao primeiro objetivo, de identificar o perfil do ingressante por Vestibular de Verão, no período de 2016, o processo teve início com uma etapa qualitativa. Nesta etapa, de pesquisa documental, foram analisados os relatórios com os dados dos estudantes, de acordo com público delimitado, que veremos mais adiante. O questionário socioeconômico, arquivo em formato de planilha, serviu como fonte de dados e informações que auxiliou na compreensão do que se desejava saber sobre o perfil dos estudantes. O questionário socioeconômico possui informações que foram coletadas no formulário da inscrição ao Vestibular de Verão para ingresso em 2016, processo seletivo realizado em novembro de 2015. Por essa razão, essa coleta é secundária, pois os dados originais têm, primeiramente, outras finalidades, que não, especificamente, a desta pesquisa.

Também foram utilizados arquivos, em formato de planilha, dos dados referentes aos ingressantes, com seu desempenho no Vestibular de Verão 2016 e com seu desempenho acadêmico no período letivo de 2016 (dois semestres). Nesta etapa da pesquisa documental, a análise sobre a permanência abrangeu a conclusão do primeiro ano de ingresso na IES estudada. Ainda para esta etapa, foi realizada a análise do desempenho acadêmico (notas) nas disciplinas cursadas no ano de 2016, ou seja, no primeiro ano de ingresso. O público participante deste

estágio da pesquisa totalizou 892 estudantes. Os critérios adotados para delimitar o público seguem abaixo:

- candidatos que foram aprovados para Cursos presenciais do campus de São Leopoldo;
- candidatos que optaram por realizar as provas de redação e de questões objetivas da Instituição (não foram utilizados dados de candidatos que concorreram aproveitando o desempenho obtido no ENEM e também não foram utilizados dados de candidatos que realizaram somente prova de redação);
- candidatos que responderam ao questionário socioeconômico da inscrição no Vestibular;
- candidatos da faixa etária de 17 a 24 anos;
- candidatos que confirmaram a inscrição;
- candidatos que efetivaram vínculo como “Vestibular” para o 1º semestre de 2016, rematricularam-se para o segundo semestre de 2016 e para o terceiro semestre letivo.

Em seguida, realizei uma contagem por Curso, para relacionar e estabelecer a forma da análise de dados. O quadro abaixo mostra o público do plano de amostragem.

Quadro 9 – Relação dos Cursos, Escola e total de ingressantes para o plano de amostragem.

Escola e Curso	Total de estudantes
Direito	
Direito - Manhã - Campus São Leopoldo/RS	40
Direito - Noturno - Campus São Leopoldo/RS	80
Gestão e Negócios	
Administração - Comércio Exterior - Noturno - Campus São Leopoldo/RS	24
Administração - Gestão para Inovação e Liderança - Campus São Leopoldo/RS	8
Administração - Noturno - Campus São Leopoldo/RS	15
Ciências Contábeis - Campus São Leopoldo/RS	17
Ciências Econômicas - Campus São Leopoldo/RS	14
Gestão Comercial - Campus São Leopoldo/RS	2
Gestão de Recursos Humanos - Campus São Leopoldo/RS	7
Gestão Financeira - Campus São Leopoldo/RS	6
Humanidades	
Filosofia - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	4

Escola e Curso – CONTINUAÇÃO	Total de estudantes
História - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	11
Pedagogia - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	15
Serviço Social - Campus São Leopoldo/RS	1
Indústria Criativa	
Comunicação Digital - Campus São Leopoldo/RS	5
Fotografia - Campus São Leopoldo/RS	4
Jornalismo - Campus São Leopoldo/RS	21
Letras - Inglês - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	5
Letras - Português/Inglês - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	8
Produção Fonográfica - Campus São Leopoldo/RS	4
Publicidade e Propaganda - Campus São Leopoldo/RS	29
Relações Públicas - Campus São Leopoldo/RS	9
Politécnica	
Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Campus São Leopoldo/RS	10
Arquitetura Urbanismo - Manhã - Campus São Leopoldo/RS	21
Arquitetura Urbanismo - Noturno - Campus São Leopoldo/RS	49
Ciência da Computação - Campus São Leopoldo/RS	22
Ciências Biológicas - Bacharelado - Campus São Leopoldo/RS	19
Ciências Biológicas - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	2
Engenharia Ambiental - Campus São Leopoldo/RS	9
Engenharia Civil - Campus São Leopoldo/RS	69
Engenharia da Computação - Campus São Leopoldo/RS	9
Engenharia de Alimentos - Campus São Leopoldo/RS	8
Engenharia de Controle e Automação - Campus São Leopoldo/RS	7
Engenharia de Produção - Campus São Leopoldo/RS	21
Engenharia Elétrica - Campus São Leopoldo/RS	16
Engenharia Eletrônica - Campus São Leopoldo/RS	4
Engenharia Mecânica - Campus São Leopoldo/RS	37
Engenharia Química - Campus São Leopoldo/RS	24
Física - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	6
Geologia - Campus São Leopoldo/RS	9
Gestão da Produção Industrial - Campus São Leopoldo/RS	1
Jogos Digitais - Campus São Leopoldo/RS	12
Matemática - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	12
Segurança da Informação - Campus São Leopoldo/RS	7
Sistemas de Informação - Campus São Leopoldo/RS	2
Saúde	
Biomedicina - Campus São Leopoldo/RS	11
Educação Física - Bacharelado - Campus São Leopoldo/RS	23
Educação Física - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	11
Enfermagem - Campus São Leopoldo/RS	12
Farmácia - Campus São Leopoldo/RS	7
Fisioterapia - Campus São Leopoldo/RS	17

Escola e Curso – CONTINUAÇÃO	Total de estudantes
Gastronomia - Diurno - Campus São Leopoldo/RS	7
Gastronomia - Noturno - Campus São Leopoldo/RS	8
Nutrição - Campus São Leopoldo/RS	26
Psicologia - Manhã - Campus São Leopoldo/RS	25
Psicologia - Noturno - Campus São Leopoldo/RS	40
Total	892

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Para analisar uma possível relação entre os desempenhos no Vestibular e acadêmico, atendendo ao segundo objetivo específico, numa análise quantitativa, os dados foram reunidos. Para analisar a relação entre os desempenhos, a escolha foi a mesma base de dados utilizada para o perfil do ingressante, ou seja, 892 estudantes (aqueles que completaram o primeiro ano do ingresso).

A amostra para análise de relação de desempenhos de Vestibular e acadêmico contemplou, portanto, candidatos ingressantes nos referidos Cursos e de acordo com os critérios definidos para delimitar o público. Assim, não representam o universo total de ingressantes na Instituição naquele período, mas retratam o diagnóstico referente à amostra estudada.

Da mesma forma como os dados para o perfil, os dados referentes ao desempenho acadêmico e desempenho no Vestibular também são dados secundários. Para estabelecer a relação entre o desempenho no Vestibular e o desempenho acadêmico dos ingressantes, primeiramente, as médias das notas do Vestibular e das disciplinas do 1º e 2º semestres foram analisadas. Em seguida, foi analisada a correlação entre o desempenho de Vestibular e o desempenho acadêmico, referente aos semestres 2016/1 e 2016/2, gerando, assim, um indicador de desempenho, a Média Geral de Notas.

Para analisar a forma como estudantes e Coordenadores de Curso percebem o desenvolvimento acadêmico no primeiro ano de ingresso no ensino superior, o passo seguinte, que também responde ao terceiro objetivo, foi a realização das entrevistas com Coordenadores de Curso e com estudantes. Além desse público, um Gerente Acadêmico também foi entrevistado. Aqui, iniciou-se, novamente, uma etapa qualitativa. Nesta etapa, as entrevistas, que seguiram um roteiro semiestruturado, foram realizadas individualmente, gravadas e, na sequência, foram transcritas.

Os estudantes convidados foram aqueles que ingressaram no período de 2016 (ingresso por Vestibular, ocorrido em novembro de 2015), e, a partir dessa temporalidade, tornou-se possível o acompanhamento acadêmico durante o primeiro ano de ingresso na Universidade; ou seja, os estudantes deveriam realizar o Vestibular para o ano letivo de 2016, ter efetivado o vínculo para o 1º semestre e ter realizado e a rematrícula para o 2º e 3º semestres. Realizei por e-mail o convite aos estudantes para participarem das entrevistas e, para obter o endereço eletrônico, utilizei a informação existente na base de dados desta pesquisa, como fonte de consulta exclusiva para este fim. O convite aos Coordenadores e para a Gestão Acadêmica também foi realizado por e-mail institucional, de acordo com a informação existente no site institucional da Universidade estudada.

Para as entrevistas, a opção foi limitar o número de participantes por Escola, com, pelo menos, um coordenador e em, pelo menos, dois estudantes. No entanto, apenas seis estudantes aceitaram participar da pesquisa. Quanto aos Coordenadores de Curso, a adesão foi maior, contando com nove entrevistados. De acordo com Minayo (2010, p. 85), a “entrevista aberta ou em profundidade, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões”, é utilizada quando se pretende obter o máximo de informações sobre determinado tema, segundo o ponto de vista do entrevistado. Na condução das entrevistas, o entrevistador introduz o tema ao entrevistado, e a ele é dada a liberdade de falar sobre o assunto. É uma forma de poder explorar mais o tema. As perguntas são respondidas em uma conversa informal. O termo “Escola” é um conceito de identidade institucional, específico da IES estudada, por área do conhecimento. O quadro abaixo exemplifica as Escolas e os participantes:

Quadro 10 – Total de participantes por escola

Escola	Quantidade de participantes
Direito	1 Coordenador de Curso; 1 estudante.
Gestão e Negócios	1 Coordenador de Curso; 2 estudantes.
Humanidades	1 Coordenador de Curso.
Indústria Criativa	1 Coordenador de Curso; 1 estudante.
Politécnica	2 Coordenadores de Curso.
Saúde	3 Coordenadores de Curso; 2 estudantes.
Gestão Acadêmica	1 Gestor.
Total Geral	16 entrevistados

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Nas entrevistas com os Coordenadores de Curso, foi utilizado, como base, o seguinte roteiro:

Quadro 11 – Roteiro de entrevistas com os coordenadores

Para os Coordenadores de Curso
Quais as ações realizadas pela Coordenação ou pela Universidade que possuem como objetivo a permanência dos estudantes. Exemplifique, comente.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Nas entrevistas com os estudantes ingressantes, roteiro foi utilizado:

Quadro 12 – Roteiro de entrevistas com os estudantes

Para os estudantes / aspectos a serem observados:
1 – Passado esse tempo do Vestibular, fale como está sendo sua trajetória na Universidade: escolha da IES e do Curso, realização pessoal, expectativas em relação ao Curso, adaptação/ integração ao contexto universitário, tempo destinado aos estudos, aprendizagem.
2 – Sobre apoio aos estudos, você tem / recebe apoio para poder estudar? De algum familiar, ajuda financeira/ econômica, ajuda nos estudos, outro tipo de ajuda/ se possui acompanhamento especial.
3 – Já procurou a Coordenação do seu Curso de graduação? Em qual situação procurou a Coordenação/ conhece a Coordenação, conseguiu resolver o que buscava, costuma conversar com a Coordenação.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Na entrevista com a Gestão Acadêmica, a abordagem foi sobre o conceito e os objetivos das atividades acadêmicas introdutórias, que compõem o currículo dos Cursos da Universidade estudada.

No passo seguinte, foram explorados os materiais coletados para analisar o perfil do ingressante, além da relação entre desempenhos de Vestibular e acadêmico e a percepção sobre o desenvolvimento acadêmico no primeiro ano de ingresso no ensino superior. Também foram definidos os elementos que fizeram parte das análises.

Uma vez apresentada a estratégia de pesquisa e os desdobramentos que se deram para coleta, análise e tratamento dos dados, o capítulo seguinte apresenta as análises e os resultados obtidos a partir da pesquisa documental, de forma qualitativa, baseada nos arquivos e registros institucionais e nas entrevistas – estas, de cunho qualitativo e realizadas com integrantes do corpo docente e discente da Universidade pesquisada.

4 ANÁLISE SOBRE O INGRESSO E O INGRESSANTE NA INSTITUIÇÃO ESTUDADA

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, este capítulo é dedicado à investigação e à análise dos dados coletados que, de alguma forma, constituem-se em fatores para a permanência do ingressante no ensino superior.

4.1 Cenário de ingresso na Instituição

Nesta seção, o objetivo é apresentar uma contextualização do cenário de ingresso na IES para o Vestibular de Verão de 2016/1. Ainda não retrata o perfil do ingressante e traz análises de desempenho, mas, apresenta um panorama geral dos dados do ingresso daquele período, considerando 2.972 estudantes selecionados no vestibular. Para chegar-se a nesse número, alguns parâmetros foram adotados. A opção por estabelecer determinados critérios nesta fase da análise foi manter conformidade com os objetivos desta pesquisa, no que se refere à delimitação do perfil estudado mais adiante. Os critérios estão listados abaixo.

- candidatos da faixa etária de 17 a 24 anos;
- candidatos que optaram por realizar as provas de redação e de questões objetivas da Instituição (não foram utilizados dados de candidatos que concorreram aproveitando o desempenho obtido no ENEM e também não foram utilizados dados de candidatos que realizaram somente prova de redação);
- candidatos que responderam ao questionário socioeconômico da inscrição no Vestibular;
- candidatos que foram aprovados para Cursos presenciais do campus de São Leopoldo;
- *a condição de matrícula ou rematrícula foi considerada apenas para compor algumas análises.*

Após a definição desses critérios, o público foi estudado, e as análises necessárias foram realizadas. Abaixo, seguem os achados desta primeira parte da pesquisa.

Dos 2.974 candidatos selecionados no vestibular, cerca de 1.704 ingressaram no período 2016/1, correspondendo a 57% de candidatos que realizaram a

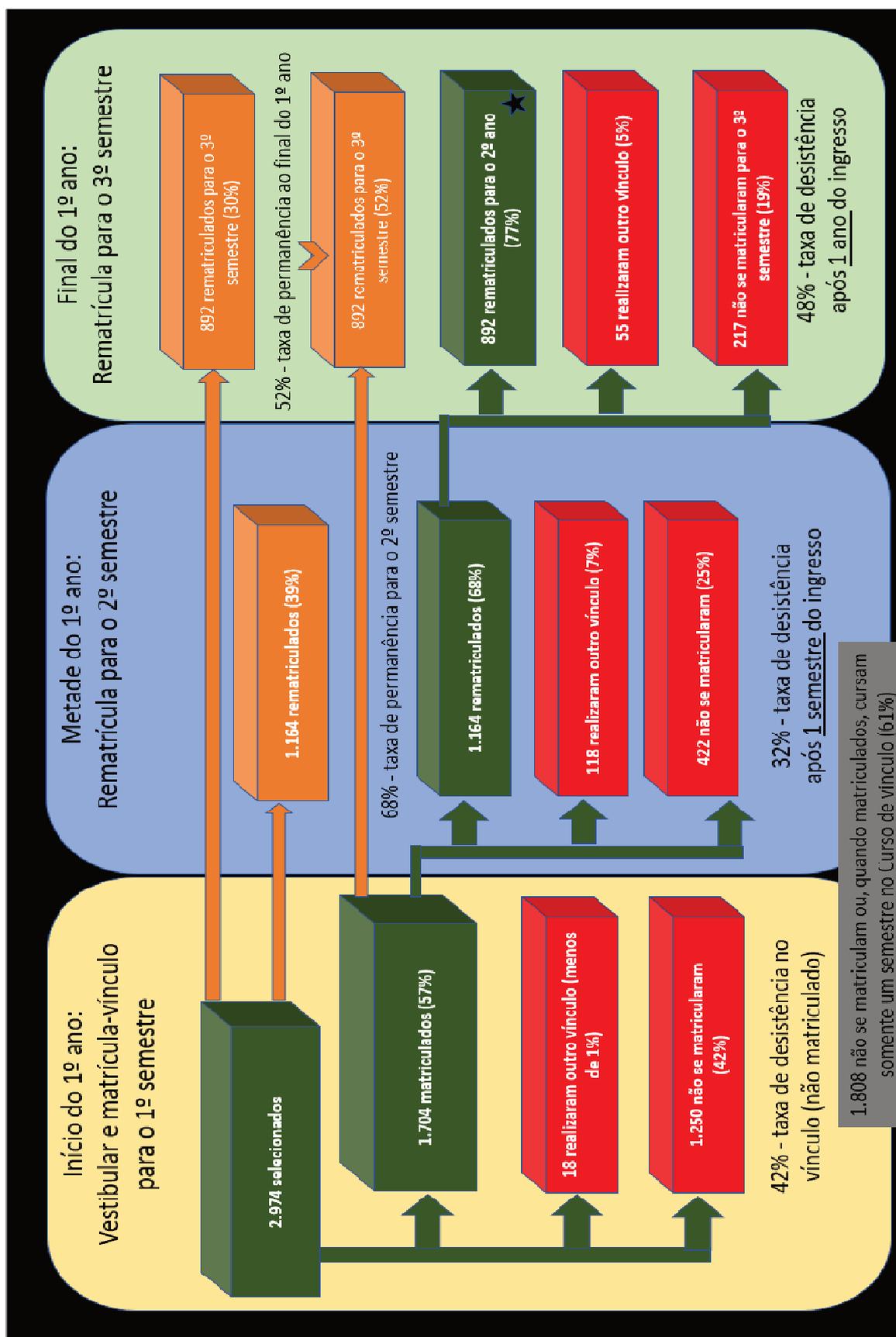
matrícula-vínculo. Cerca de 1.250 candidatos, o equivalente a 42%, não efetivaram o vínculo de primeira matrícula para 2016/1, ou seja, apenas realizaram o Vestibular. Ainda, 18 candidatos vincularam-se por outras formas de ingresso no mesmo período. Pode-se afirmar que, do total de selecionados, 42% desistiram de ingressar no ensino superior na Instituição. Se analisarmos aqueles que não se vincularam ou que, quando matriculados, realizaram somente um semestre no Curso de vínculo, esse número corresponde a 61%, totalizando 1.808 estudantes.

Considerando os 1.704 ingressantes, o percentual de rematriculados para o segundo semestre foi de 68%, equivalendo a 1.164 matrículas. Se essa análise tivesse base no total de selecionados (2.974), o percentual de rematriculados para o segundo semestre seria menor, ficando em torno de 39%. Cerca de 422 estudantes (25%) não se rematricularam, e outros 7%, o equivalente a 118 estudantes, tiveram alteração no vínculo para outras formas de ingresso, indicando, provavelmente, uma alteração de Curso para o 2º semestre. Contabilizando-se esses dois últimos percentuais, o total de desistências, ou seja, de estudantes que não permaneceram no Curso e nem se matricularam no 2º semestre, foi de 32% (de um total de 540 estudantes).

Dos 1.164 estudantes que realizaram a matrícula para 2016/2, 77% completaram o 1º ano de ingresso e mantiveram-se matriculados para o 3º semestre, correspondendo a 892 estudantes. Foram 217 estudantes, cerca de 19%, que não deram continuidade para além do 1º ano. Ainda, 55 estudantes, o que equivale a, aproximadamente, 5%, tiveram alteração no vínculo para outras formas de ingresso, indicando, provavelmente, uma alteração de Curso para o 3º semestre. Se a análise quanto aos estudantes que completaram o 1º ano de ingresso e mantiveram-se matriculados para o 3º semestre fosse realizada, porém utilizando-se como referência o total de selecionados (2.974), o percentual seria de 30%. Já, se a mesma análise fosse realizada, mas com base no total de matriculados no 1º semestre (1.704), o percentual seria de 52% (em vez de 77%). Ao contabilizarem-se os percentuais de quem não continuou os estudos para além do 1º ano ou teve alteração no vínculo de ingresso para o 2º ano de ingresso, o total de desistências, ou seja, de estudantes que não permaneceram nem no Curso e não se rematricularam ao final de 1 ano de ingresso, foi de 47% (de um total de 812 estudantes).

A figura a seguir auxilia na melhor compreensão do cenário.

Figura 6 – Cenário do ingresso 2016/1 na IES estudada.



Fonte: elaborado pela autora (2018).

Pode-se dizer que a taxa de desistência ao final do primeiro ano de ingresso (48%) tende a ser a maior taxa em relação ao dado analisado por semestre, considerando que a taxa de evasão institucional para 2016/1, de acordo com dados da própria IES, estava em 16%. O cálculo da evasão institucional, realizado pela Instituição, é baseado em outros fatores e, além disso, provém de um cálculo mais complexo do que o apresentado aqui, cujo objetivo é demonstrar os percentuais de desistências e de permanência ao final do primeiro ano de ingresso, referente ao público estudado. Portanto, não representa o universo de ingressantes daquele período, nem o total de estudantes da Universidade.

A taxa de permanência do primeiro para o segundo semestre é de 68%, ou seja, são esses os estudantes que estiveram matriculados e renovaram o vínculo. Ao final do primeiro ano de ingresso, a taxa de permanência fica em 52%, ou seja, são esses os estudantes que não se evadiram ao final de 1 ano de estudos e, ainda, renovaram a matrícula para o semestre seguinte.

Desta parte inicial, podem-se utilizar duas taxas de suma importância para a análise tanto da evasão quanto da permanência, nas duas situações ao final do primeiro ano de ingresso:

- taxa de desistência ao final do primeiro ano de ingresso: calculada a partir do total de estudantes que se vincularam no ingresso (matrícula-vínculo do Vestibular), mas, na renovação do vínculo para o segundo ou para o terceiro semestre, não efetivaram a rematrícula na IES ou não continuaram vinculados ao Curso de origem.
- Taxa de permanência ao final do primeiro ano de ingresso: calculada a partir do total de estudantes que se vincularam no ingresso (matrícula-vínculo do Vestibular) e não se evadiram da IES ou do Curso de origem ao final do 1º ano do ingresso.

Para que seja possível analisar por completo as taxas, é preciso considerar a rematrícula para o 3º semestre após o ingresso. Ou seja, os dados sobre a permanência deverão considerar os estudantes que tiveram sucesso na continuidade dos estudos ao final do ciclo de um ano. Se considerarmos somente a renovação do vínculo do primeiro para o segundo semestre, não teremos certeza se o estudante permaneceu por um ano completo, considerado por diversos autores

estudados nesta dissertação como o período mais crítico para a permanência. Se o estudante vencer esse 1º ano, consideramos como sucesso a sua permanência.

O passo a seguir corresponde à análise do perfil do ingressante e à possível relação entre desempenho no Vestibular e desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes, de acordo com o público estudado, com o objetivo de buscar mais informações sobre o ingressante e o desempenho dos estudantes durante o primeiro ano de ingresso no ensino superior.

4.2 Perfil do ingressante e relação entre desempenho no Vestibular e desempenho acadêmico

A discussão sobre o perfil do ingressante e a possível relação entre o desempenho no Vestibular e desempenho acadêmico dos estudantes com base na pesquisa documental, realizada em arquivos de planilhas, inicia-se aqui. Atendendo a dois objetivos da pesquisa, as análises que se constituem estão relacionadas tanto ao perfil quanto à relação de desempenho vestibular e acadêmico dos estudantes. A análise foi classificada por “Escolas” a fim de proporcionar melhor entendimento e interpretação dos dados.

Depois da análise sobre o cenário de ingresso e de algumas constatações, a partir de agora, para analisar o perfil do ingressante e para realizar as demais análises que seguem, o público considerado é composto por 892 estudantes, que correspondem àqueles estudantes que finalizaram o primeiro ano de estudos (1º e 2º semestres) na Universidade. Os critérios adotados foram:

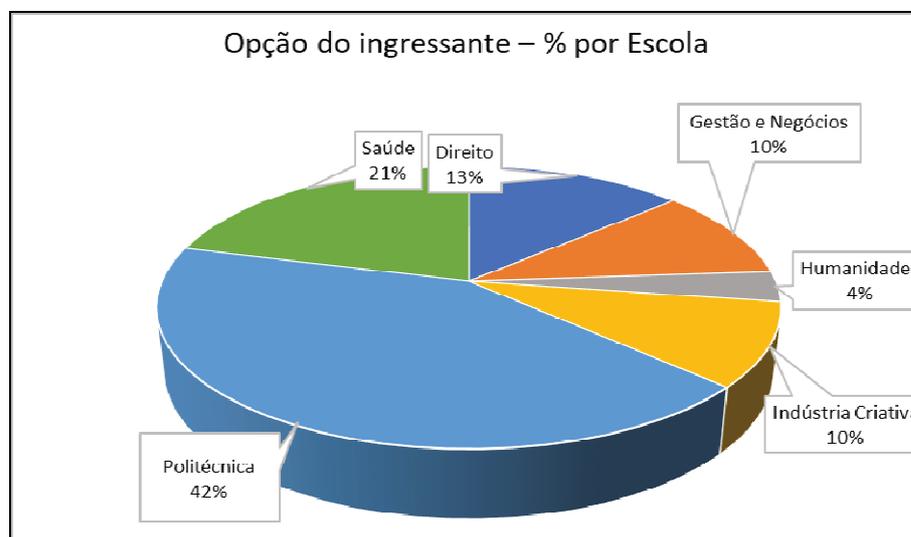
- candidatos da faixa etária de 17 a 24 anos;
- candidatos que optaram por realizar as provas de redação e de questões objetivas da Instituição (não foram utilizados dados de candidatos que concorreram aproveitando o desempenho obtido no ENEM e também não foram utilizados dados de candidatos que realizaram somente prova de redação);
- candidatos que responderam ao questionário socioeconômico da inscrição no Vestibular;
- candidatos que foram aprovados para Cursos presenciais do campus de São Leopoldo;

- candidatos que efetivaram vínculo como “Vestibular” para o 1º semestre de 2016 e realizaram a matrícula para o segundo semestre de 2016 e a matrícula para o terceiro semestre letivo, concluindo um ano de estudos.

Para qualificar essa análise, a opção foi classificar os dados por “Escola” e, a partir deste critério, foram desdobradas as análises do perfil do ingressante. A opção de tratar os dados identificando-os por Escolas, além de permitir melhor clareza na apresentação desses dados, constitui uma forma de disponibilizar as informações para análises posteriores, para a própria Universidade e para as Coordenações de Curso. O propósito é fazer com que os interessados pelo assunto – Coordenadores, professores ou Gestores da Universidade – sejam impactados pelas análises realizadas e provocados a novas interpretações.

A escolha da maioria dos ingressantes foi por Cursos da “Politécnica”, totalizando 42%. Para Cursos da “Saúde”, foram 21%, e para “Gestão e Negócios” e “Indústria Criativa” foram 10%. “Direito” obteve foram 13%, e “Humanidades” totalizou 4%, conforme a figura abaixo.

Figura 7 – Opção do ingressante – % por Escola



Fonte: elaborado pela autora (2018).

Para estabelecer uma possível relação entre o desempenho no Vestibular e o desempenho acadêmico dos 892 ingressantes, primeiramente, as médias das notas do Vestibular e as médias das notas do 1º e 2º semestres foram obtidas e analisadas de forma a reproduzir o resultado da aprendizagem no 1º ano de ingresso, compreendido pelo ingresso (desempenho no Vestibular) e pelas notas

obtidas nas disciplinas cursadas (desempenho acadêmico no 1º ano). Para melhor analisar, foi realizada a média aritmética das notas finais das disciplinas cursadas no 1º e no 2º semestres (2016/1 e 2016/2) e da média (nota) final do processo seletivo Vestibular. Assim, foi gerado um indicador de desempenho, que é denominado como *Média Geral de Notas*.

Este modelo de medição foi inspirado no artigo de Fagundes, Luce e Rodriguez Espinar (2014), que busca analisar o desempenho como indicador de qualidade da transição do ensino médio para o ensino superior, também com estudantes no primeiro ano de ingresso na universidade. Por meio da análise de variáveis (desempenho acadêmico, suporte social, escolha do Curso, experiência educativa prévia, nota de acesso Vestibular e motivação e expectativas dos estudantes), os autores propuseram um modelo de avaliação da predição do desempenho ao final do segundo semestre de estudos universitários. Retomando a citação já referida na teoria, o modelo proposto define-se da seguinte forma:

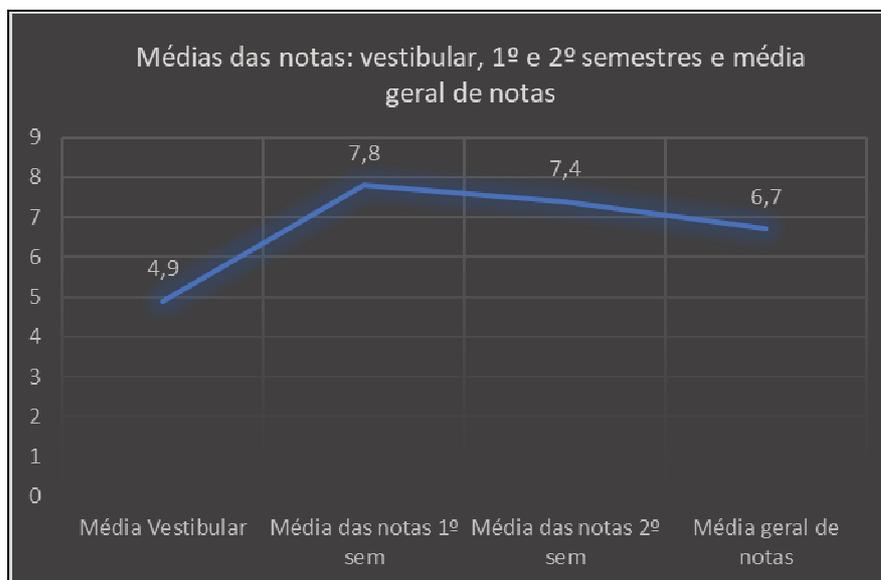
O modelo de avaliação do desempenho acadêmico concebe a transição como um processo que inicia no Ensino Médio (preparação), edifica-se no primeiro semestre de estudos na Educação Superior e culmina com o “que se logra” (aprendizagem). Centra-se, portanto, no primeiro ano de estudos na universidade. (FAGUNDES; LUCE; RODRIGUEZ ESPINAR, 2014, p. 658).

Vale destacar que a Universidade estudada utiliza o “coeficiente de rendimento” para escalonar o cronograma de rematrícula, de forma que o estudante que tiver o melhor coeficiente conseguirá efetuar a rematrícula com prioridade. De acordo com o site institucional (2018)⁴⁹, o coeficiente de rendimento é a média aritmética das notas obtidas em cada disciplina cursada, com exceção dos cancelamentos e exclusões e das disciplinas cursadas no período letivo corrente ou em outras universidades. Assim, o coeficiente é o resultado da divisão da soma das notas das disciplinas pelo número de disciplinas cursadas. O valor utilizado no cálculo para disciplinas com reprovação por falta ou desistência é zero. Quando o resultado (grau final) da disciplina é um conceito, e não uma nota numérica, são realizadas as seguintes conversões para o cálculo: APD (a nota considerada é 10); A (a nota considerada é 10); APP (a nota considerada é 9,5); B (a nota considerada é 9,5); APR (a nota considerada é 7,9); C (a nota considerada é 7,9).

49 Fonte: <http://www.unisinos.br/global/images/programs/global-citizenship/ps-global-alunos-unisinos.pdf>.

Para o indicador de desempenho, denominado, aqui, como *Média Geral de Notas*, também foram utilizadas as mesmas conversões para o cálculo e para disciplinas com reprovação por falta ou desistência. O quadro abaixo é referente à amostra analisada (892 estudantes).

Quadro 13 – Médias: Vestibular, 1º e 2º semestres e Média Geral de Notas



Fonte: elaborado pela autora (2018).

A média do Vestibular é composta pelas notas obtidas, pelos estudantes da amostra, na prova de redação e na prova de questões objetivas. Vale destacar que a média obtida na prova de redação é de 5,9; e, na prova de questões objetivas, a média ficou em 3,9. Por fim, a média das notas do Vestibular ficou em 4,9 pontos. A média referente a esse processo seletivo é relativamente baixa, ainda mais se comparada à média necessária para aprovação em disciplinas na Instituição estudada, que é de 6,0 (seis) pontos, ou mesmo se comparada à nota necessária para concorrer ao ProUni, por exemplo, pelas notas do ENEM. Fagundes, Luce e Rodriguez Espinar (2014), baseado em outros autores⁵⁰, citam que a nota de acesso (Vestibular) é a variável de maior peso nos resultados acadêmicos, principalmente, quando analisada nos dois primeiros anos de estudos na universidade, que se constitui em um indicador básico do desempenho prévio ao ensino superior, sendo o desempenho obtido no acesso o melhor preditor do desempenho inicial na universidade.

50 Escudero (1987), Latiesa (1992) e Rodríguez, Fita e Torrado (2004).

Portanto, a análise da média do Vestibular contempla o que os estudantes lograram de conhecimentos no ensino médio, ou seja, são diversos os aspectos que podem influenciar o desempenho obtido no Vestibular. Além da aprendizagem, o encorajamento ou a expectativa dos familiares são fatores que podem gerar uma necessidade de êxito por parte do estudante; a escolaridade familiar também é fator que pode condicionar o estudante a querer o mesmo nível de escolaridade que seus pais, ou um nível superior ao deles. Os hábitos de estudo também podem ajudar o estudante a obter melhores notas para concorrer a vagas em Cursos de outras Instituições ou em Cursos que têm maior procura. Corominas (2001) aponta que o ingresso na universidade é a transição mais importante da trajetória acadêmica dos estudantes que alcançam este nível de estudos e de formação.

Em relação ao 1º semestre, a média ficou em 7,8 (composta pela média aritmética das notas obtidas nas disciplinas cursadas pelos estudantes da amostra, no 1º semestre). Pode ser considerada uma média boa, pois está acima da média mínima necessária para aprovação na IES estudada, que é de 6,0 (seis) pontos, e, ainda, em comparação com o Vestibular, os estudantes tiveram um desempenho melhor durante o 1º semestre.

Em relação à média das notas do 2º semestre, de 7,4 (composta pela média aritmética das notas obtidas nas disciplinas cursadas pelos estudantes da amostra, no 2º semestre), esta é um pouco menor do que a do semestre anterior, mas não se distancia daquela. Nos dois semestres, as médias estiveram acima da média mínima necessária para aprovação na IES estudada (6,0).

Ao relacionar as médias finais de Vestibular, do 1º e 2º semestres, obtendo-se assim a Média Geral de Notas, que é entendida, aqui, como o resultado da aprendizagem desde o ingresso até o final do 1º ano de ingresso na Universidade estudada, a Média Geral de Notas dos estudantes da amostra da IES estudada ficou em 6,7. Está acima da média mínima necessária para aprovação na IES estudada, que é de 6,0 (seis) pontos. Fagundes, Luce e Rodriguez Espinar (2014) consideram que o desempenho acadêmico constitui, dentre outros, um potente indicador de qualidade de uma instituição de ensino superior.

O quadro abaixo exhibe as médias das notas do Vestibular, do 1º e 2º semestres e a Média Geral de Notas – por Escola e por Curso – da amostra estudada. As Coordenações de Curso podem apropriar-se dos dados para que possam conhecer e avaliar o desempenho de seus ingressantes e, com isso,

identificar possíveis ações acadêmicas, tanto com os professores quanto com os estudantes. Importante destacar que as médias obtidas e analisadas são globais, ou seja, correspondem à totalidade do público estudado, portanto, não correspondem a uma análise individual das médias obtidas por cada um dos estudantes da pesquisa.

Quadro 14 – Médias das notas de Vestibular, 1º e 2º semestres e Média Geral de Notas (MGN) – por Escola e por Curso

Escola	Curso e Turno	Total de ingressantes	Média do Vestibular	Média de Notas 2016/1	Média de Notas 2016/2	Média Geral de Notas
Direito	Direito - Manhã - Campus São Leopoldo/RS	40	5,0	7,8	7,8	6,9
	Direito - Noturno - Campus São Leopoldo/RS	80	5,0	8,0	7,7	6,9
Direito		120	5,0	7,9	7,7	6,9
Gestão e Negócios	Administração - Comércio Exterior - Noturno - Campus São Leopoldo/RS	24	5,2	7,7	7,5	6,8
	Administração - Gestão para Inovação e Liderança - Campus São Leopoldo/RS	8	6,3	9,3	9,4	8,3
	Administração - Noturno - Campus São Leopoldo/RS	15	4,7	7,7	7,3	6,6
	Ciências Contábeis - Campus São Leopoldo/RS	17	4,5	8,0	7,9	6,8
	Ciências Econômicas - Campus São Leopoldo/RS	14	4,8	7,8	7,4	6,7
	Gestão Comercial - Campus São Leopoldo/RS	2	4,3	8,5	5,9	6,2
	Gestão de Recursos Humanos - Campus São Leopoldo/RS	7	4,1	8,3	8,3	6,9
	Gestão Financeira - Campus São Leopoldo/RS	6	5,0	7,0	7,5	6,5
Gestão e Negócios		93	4,9	7,9	7,7	6,9
Humanidades	Filosofia - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	4	4,8	7,7	8,4	7,0
	História - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	11	4,7	8,2	8,0	6,9
	Pedagogia - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	15	4,4	7,7	7,7	6,6
	Serviço Social - Campus São Leopoldo/RS	1	6,9	9,7	9,5	8,7
Humanidades		31	4,6	7,9	7,9	6,8
Indústria Criativa	Comunicação Digital - Campus São Leopoldo/RS	5	6,0	9,4	8,8	8,1
	Fotografia - Campus São Leopoldo/RS	4	4,8	8,4	7,5	6,9
	Jornalismo - Campus São Leopoldo/RS	21	5,1	8,5	8,0	7,2
	Letras - Inglês - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	5	5,4	8,3	8,2	7,3
	Letras - Português/Inglês - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	8	5,7	8,9	8,2	7,6
	Produção Fonográfica - Campus São Leopoldo/RS	4	4,9	8,2	8,2	7,1
	Publicidade e Propaganda - Campus São Leopoldo/RS	29	4,8	8,2	7,9	7,0

	Relações Públicas - Campus São Leopoldo/RS	9	4,5	8,4	8,3	7,1
Indústria Criativa		85	5,0	8,5	8,1	7,2
Escola	Curso e Turno – CONTINUAÇÃO	Total de ingressantes	Média do Vestibular	Média de Notas 2016/1	Média de Notas 2016/2	Média Geral de Notas
Politécnica	Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Campus São Leopoldo/RS	10	4,2	6,2	6,2	5,6
	Arquitetura Urbanismo - Manhã - Campus São Leopoldo/RS	21	5,4	7,7	7,5	6,9
	Arquitetura Urbanismo - Noturno - Campus São Leopoldo/RS	49	4,7	7,5	7,4	6,5
	Ciência da Computação - Campus São Leopoldo/RS	22	5,5	8,2	7,9	7,2
	Ciências Biológicas - Bacharelado - Campus São Leopoldo/RS	19	4,8	7,7	7,6	6,7
	Ciências Biológicas - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	2	4,7	7,0	6,7	6,1
	Engenharia Ambiental - Campus São Leopoldo/RS	9	5,1	7,7	7,2	6,7
	Engenharia Civil - Campus São Leopoldo/RS	69	4,9	7,5	6,8	6,4
	Engenharia da Computação - Campus São Leopoldo/RS	9	4,5	5,8	6,2	5,5
	Engenharia de Alimentos - Campus São Leopoldo/RS	8	5,0	7,7	7,3	6,7
	Engenharia de Controle e Automação - Campus São Leopoldo/RS	7	5,0	6,6	6,6	6,0
	Engenharia de Produção - Campus São Leopoldo/RS	21	5,4	7,5	7,1	6,7
	Engenharia Elétrica - Campus São Leopoldo/RS	16	4,9	6,7	6,6	6,1
	Engenharia Eletrônica - Campus São Leopoldo/RS	4	4,9	7,2	7,1	6,4
	Engenharia Mecânica - Campus São Leopoldo/RS	37	5,0	7,3	6,7	6,3
	Engenharia Química - Campus São Leopoldo/RS	24	5,3	7,6	7,4	6,8
	Física - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	6	4,4	7,4	7,4	6,4
	Geologia - Campus São Leopoldo/RS	9	4,4	8,0	6,6	6,3
	Gestão da Produção Industrial - Campus São Leopoldo/RS	1	4,5	5,8	6,6	5,6
	Jogos Digitais - Campus São Leopoldo/RS	12	5,9	8,0	6,9	7,0
Matemática - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	12	4,9	7,0	7,3	6,4	
Segurança da Informação - Campus São Leopoldo/RS	7	4,5	7,3	6,9	6,2	
Sistemas de Informação - Campus São Leopoldo/RS	2	5,0	8,6	8,9	7,5	
Politécnica		376	5,0	7,4	7,1	6,5

Escola	Curso e Turno – CONTINUAÇÃO	Total de ingressantes	Média do Vestibular	Média de Notas 2016/1	Média de Notas 2016/2	Média Geral de Notas
Saúde	Biomedicina - Campus São Leopoldo/RS	11	5,2	8,6	7,6	7,1
	Educação Física - Bacharelado - Campus São Leopoldo/RS	23	4,1	6,7	6,8	5,9
	Educação Física - Licenciatura - Campus São Leopoldo/RS	11	3,9	7,5	7,3	6,2
	Enfermagem - Campus São Leopoldo/RS	12	4,7	7,8	7,1	6,5
	Farmácia - Campus São Leopoldo/RS	7	5,3	8,1	7,4	6,9
	Fisioterapia - Campus São Leopoldo/RS	17	4,3	7,7	7,0	6,3
	Gastronomia - Diurno - Campus São Leopoldo/RS	7	5,2	8,3	8,4	7,3
	Gastronomia - Noturno - Campus São Leopoldo/RS	8	4,5	7,7	8,0	6,7
	Nutrição - Campus São Leopoldo/RS	26	4,6	7,7	7,3	6,5
	Psicologia - Manhã - Campus São Leopoldo/RS	25	5,2	8,6	7,9	7,2
	Psicologia - Noturno - Campus São Leopoldo/RS	40	4,8	8,0	8,0	6,9
	Saúde		187	4,7	7,9	7,5
Média Geral de Notas		892	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

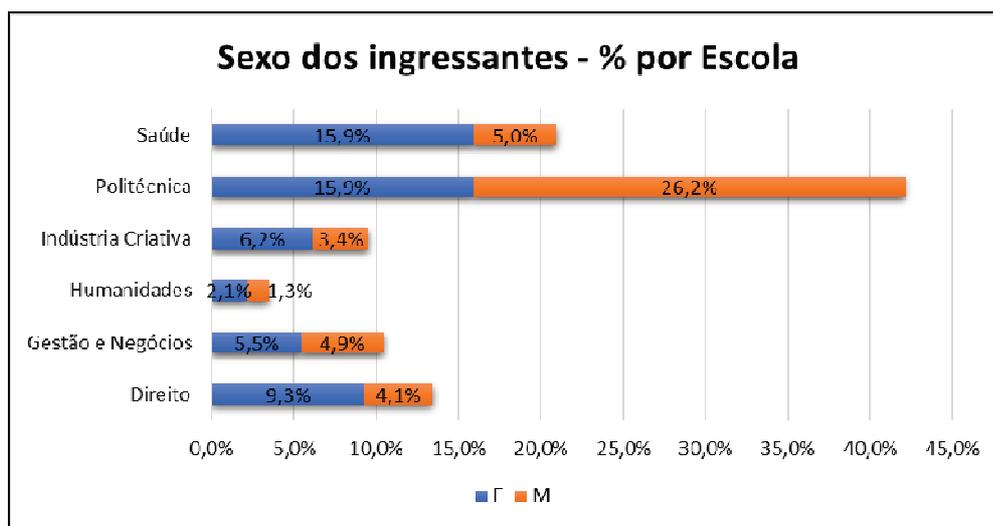
Em todas as Escolas, a Média Geral de Notas manteve-se entre 6,5 e 7,2. Quando a análise é realizada por Curso, é possível observar, em alguns casos, que a Média Geral de Notas do Curso é maior do que a Média Geral de Notas. Já em outros Cursos, a Média Geral de Notas do Curso é menor em relação a Geral.

A Média do Vestibular, analisado por Escola, não é superior a 5,0. Esse dado resgata a fala de Zluhan e Raitz (2014, p. 18), segundo a qual, ao ingressar no ensino superior, os estudantes trazem consigo todas as mazelas vividas ao longo da educação básica, especialmente no ensino médio, tais como a dificuldades de leitura e de escrita, de produção textual, de raciocínio lógico, de resolução de cálculos básicos, enfim, o baixo desempenho escolar evidenciado nos índices das avaliações nacionais e, de acordo com esse estudo, refletido na nota de acesso (Vestibular).

Entre as Escolas, as diferenças observadas na Média Geral de Notas não são muito distantes. No entanto, após este estudo, as Coordenações de Curso poderão analisar os dados referentes aos seus ingressantes e, em termos de conhecimento e de aprendizagem, interpretar os dados e, se for o caso, utilizá-los como informações para ações voltadas aos estudantes.

Sobre o sexo dos ingressantes, pode-se perceber que há uma preferência dos estudantes do sexo masculino por Cursos da “Politécnica” (26,2%); quando ao sexo feminino, este totaliza 15,9%. Já nas escolas “Saúde”, “Direito” e “Indústria Criativa”, a proporção de estudantes do sexo feminino é maior em relação aos ingressantes do sexo masculino. Nas “Humanidades” e em “Gestão e Negócios”, as proporções são equivalentes, conforme a figura abaixo.

Figura 8 – Sexo dos ingressantes – % por Escola



Fonte: elaborado pela autora (2018).

Apesar de não ser adequado realizar qualquer distinção de sexo em relação ao desempenho e médias dos estudantes, o questionário sócio econômico possuía esses dados, e, assim, optei por trazê-los, mas somente como informação. Portanto, não representam qualquer análise ou remetem a análises de gênero. Em relação ao sexo dos estudantes, pode-se afirmar que estão igualmente representados, com um percentual um pouco maior de estudantes do sexo feminino, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 15 – Sexo dos ingressantes – médias por Escola

S	Escola	Total de Ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
F	Direito	83	9,3%	4,9	8,0	7,8	6,9
	Gestão e Negócios	49	5,5%	4,8	7,9	7,9	6,9
	Humanidades	19	2,1%	4,7	8,1	8,0	6,9
	Indústria Criativa	55	6,2%	5,1	8,5	8,0	7,2
	Politécnica	142	15,9%	5,2	7,6	7,3	6,7
	Saúde	142	15,9%	4,8	8,1	7,6	6,8
	Feminino Total	490	54,9%	4,9	8,0	7,6	6,8

S	Escola - CONTINUAÇÃO	Total de Ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
M	Direito	37	4,1%	5,3	7,9	7,5	6,9
	Gestão e Negócios	44	4,9%	5,0	7,9	7,5	6,8
	Humanidades	12	1,3%	4,6	7,7	7,7	6,7
	Indústria Criativa	30	3,4%	4,9	8,4	8,3	7,2
	Politécnica	234	26,2%	4,9	7,3	7,0	6,4
	Saúde	45	5,0%	4,5	7,2	7,2	6,3
Masculino Total		402	45,1%	4,9	7,5	7,2	6,5
Total Geral		892	100%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Em relação ao estado civil, pode-se dizer, de acordo com a faixa etária de 17 a 24 anos, a maioria dos estudantes tende a ser solteiros. Em relação à faixa etária, a maioria dos ingressantes possuía 17 anos no período em que realizou o Vestibular (foram 54,3%). Aqueles com idade de 18 anos totalizaram 25,9%. A concentração de ingressantes está na faixa etária entre 17 e 19 anos, totalizando 89,5% dos estudantes da base analisada. É possível verificar que há uma tendência de ingressantes mais jovens, com até 20 anos de idade. Abaixo, a figura exemplifica a faixa etária dos ingressantes por escola.

Quadro 16 – Faixa etária dos ingressantes – médias por Escola

Escola	Idade	Total de ingressantes	% ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Direito	17	81	9,1%	5,2	8,0	7,8	7,0
	18	24	2,7%	4,9	7,8	7,7	6,8
	19	9	1,0%	4,6	7,4	7,6	6,5
	20	3	0,3%	4,3	8,1	7,5	6,6
	22	1	0,1%	5,7	7,9	7,8	7,1
	23	1	0,1%	3,2	9,1	5,7	6,0
	24	1	0,1%	4,3	6,9	6,4	5,9
Gestão e Negócios	17	56	6,3%	5,2	8,1	8,1	7,1
	18	18	2,0%	4,9	7,7	7,1	6,6
	19	8	0,9%	4,3	7,4	7,4	6,4
	20	4	0,4%	4,2	6,5	7,1	5,9
	21	3	0,3%	3,8	8,2	7,7	6,6
	22	2	0,2%	4,1	8,6	6,2	6,3
	23	2	0,2%	4,0	7,3	8,0	6,4

Escola – CONTIN.	Idade	Total de ingressantes	% ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Humanidades	17	15	1,7%	4,5	8,0	7,9	6,8
	18	10	1,1%	4,5	7,7	8,0	6,7
	20	2	0,2%	6,0	8,2	7,8	7,3
	21	2	0,2%	5,8	8,3	8,3	7,5
	22	1	0,1%	3,3	7,7	7,3	6,1
	24	1	0,1%	4,5	8,2	7,3	6,7
Indústria Criativa	17	50	5,6%	5,2	8,5	8,2	7,3
	18	24	2,7%	4,7	8,4	7,8	7,0
	19	7	0,8%	5,4	8,4	7,9	7,2
	20	1	0,1%	2,4	9,7	6,9	6,3
	21	2	0,2%	4,2	7,6	8,0	6,6
	23	1	0,1%	4,6	9,2	9,1	7,6
Politécnica	17	192	21,5%	5,1	7,5	7,2	6,6
	18	101	11,3%	4,9	7,6	7,1	6,6
	19	44	4,9%	4,9	7,1	6,9	6,3
	20	18	2,0%	4,8	6,9	6,8	6,2
	21	7	0,8%	4,3	8,2	7,1	6,5
	22	6	0,7%	5,2	6,2	6,4	5,9
	23	6	0,7%	4,3	7,3	5,1	5,5
	24	2	0,2%	3,5	4,9	6,3	4,9
Saúde	17	91	10,2%	4,8	8,1	7,8	6,9
	18	54	6,1%	4,6	7,9	7,4	6,6
	19	14	1,6%	4,2	6,6	6,2	5,7
	20	11	1,2%	4,5	7,7	7,5	6,6
	21	7	0,8%	4,7	7,9	7,7	6,8
	22	4	0,4%	4,7	7,3	6,0	6,0
	23	3	0,3%	4,3	7,9	7,3	6,5
	24	3	0,3%	4,1	7,7	7,2	6,3
Total Geral	17	485	54,4%	5,1	7,9	7,6	6,9
	18	231	25,9%	4,8	7,8	7,4	6,7
	19	82	9,2%	4,7	7,2	7,0	6,3
	20	39	4,4%	4,6	7,3	7,1	6,3
	21	21	2,4%	4,5	8,1	7,6	6,7
	22	14	1,6%	4,8	7,1	6,4	6,1
	23	13	1,5%	4,2	7,7	6,4	6,1
	24	7	0,8%	4,0	6,9	6,9	5,9
Total Geral		892	100,0%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Nas Escolas de Direito, Gestão e Negócios, Humanidades, Indústria Criativa, a maioria dos estudantes ingressantes tinham entre 17 e 18 anos de idade. Nas

Escolas Politécnica e da Saúde, os ingressantes possuíam pouco mais idade: a variação ficou entre 17 e 20 anos.

Na análise da *região de moradia dos ingressantes*, pode-se perceber, conforme figura abaixo, que os estudantes são provenientes de cidades próximas da localização da Instituição, na região do *Vale do Rio dos Sinos*⁵¹, totalizando 57,3% da base analisada. Como veremos mais adiante, “localização” é também um fator motivacional na escolha pela Universidade, de acordo com os estudantes. A maioria dos estudantes reside em cidades próximas à Universidade, conforme o quadro a seguir.

Quadro 17 – Região de moradia dos ingressantes – médias por Escola

Escola	Região de moradia dos ingressantes	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Direito	Centro Sul	1	0,1%	5,6	8,4	9,0	7,6
	Hortênsias	3	0,3%	6,4	8,0	8,4	7,6
	Litoral	3	0,3%	5,4	8,1	7,7	7,1
	Metropolitano - Delta do Jacuí	3	0,3%	5,2	9,0	8,0	7,4
	Paranhana - Encosta da Serra	10	1,1%	5,2	8,1	7,7	7,0
	Serra	11	1,2%	5,2	7,6	7,6	6,8
	Vale do Caí	3	0,3%	4,5	7,7	7,6	6,6
	Vale do Rio dos Sinos	84	9,4%	5,0	7,9	7,7	6,8
	Vale do Taquari	2	0,2%	4,2	8,4	8,1	6,9
Gestão e Negócios	Centro Sul	2	0,2%	4,7	7,5	6,7	6,3
	Hortênsias	5	0,6%	5,8	8,0	8,2	7,3
	Litoral	3	0,3%	4,8	6,8	5,9	5,8
	Metropolitano - Delta do Jacuí	3	0,3%	6,3	7,7	8,0	7,3
	Paranhana - Encosta da Serra	6	0,7%	4,2	7,8	7,4	6,5
	Serra	5	0,6%	5,4	8,3	8,0	7,2
	Vale do Caí	18	2,0%	5,0	8,2	7,7	6,9
	Vale do Rio dos Sinos	51	5,7%	4,8	7,9	7,8	6,8
Humanidades	Litoral	1	0,1%	5,7	8,7	9,0	7,8
	Metropolitano - Delta do Jacuí	2	0,2%	4,0	6,4	7,2	5,8
	Outra	1	0,1%	5,2	8,7	9,2	7,7
	Serra	4	0,4%	4,9	8,2	7,8	6,9
	Vale do Caí	5	0,6%	4,3	8,6	8,3	7,1
	Vale do Rio dos Sinos	18	2,0%	4,7	7,8	7,8	6,8

51 Cidades que compõem o Vale do Rio dos Sinos: Araricá, Campo Bom, Canoas, Dois Irmãos, Estância Velha, Esteio, Ivoti, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Portão, São Leopoldo, Sapiranga e Sapucaia do Sul.

Escola – CONTIN.	Região de moradia dos ingressantes	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Indústria Criativa	Hortênsias	4	0,4%	4,8	8,3	7,9	7,0
	Litoral	4	0,4%	4,5	8,9	7,1	6,8
	Metropolitano - Delta do Jacuí	12	1,3%	5,3	8,1	8,1	7,2
	Missões	1	0,1%	4,7	9,1	9,1	7,6
	Outra	1	0,1%	5,0	8,3	7,8	7,0
	Paranhana - Encosta da Serra	6	0,7%	4,3	8,6	7,6	6,8
	Serra	9	1,0%	5,2	8,5	8,3	7,3
	Vale do Caí	3	0,3%	5,4	8,5	8,7	7,6
	Vale do Rio dos Sinos	42	4,7%	5,0	8,5	8,2	7,2
	Vale do Rio Pardo	1	0,1%	6,7	9,5	8,6	8,2
	Vale do Taquari	2	0,2%	4,8	8,6	6,4	6,6
Politécnica	Hortênsias	17	1,9%	5,1	7,6	7,3	6,6
	Litoral	14	1,6%	4,5	6,5	6,3	5,8
	Metropolitano - Delta do Jacuí	23	2,6%	4,8	7,2	7,0	6,3
	Noroeste Colonial	1	0,1%	7,4	8,0	7,2	7,5
	Outra	2	0,2%	3,6	6,8	6,7	5,7
	Paranhana - Encosta da Serra	18	2,0%	5,4	8,3	8,0	7,2
	Serra	50	5,6%	5,0	7,7	7,4	6,7
	Vale do Caí	42	4,7%	4,8	7,7	6,9	6,5
	Vale do Rio dos Sinos	201	22,5%	5,0	7,3	7,0	6,5
	Vale do Rio Pardo	3	0,3%	3,7	8,0	7,0	6,2
	Vale do Taquari	5	0,6%	5,5	7,2	6,9	6,5
Saúde	Centro Sul	1	0,1%	4,8	8,6	8,8	7,4
	Hortênsias	9	1,0%	4,5	7,7	7,8	6,7
	Litoral	1	0,1%	5,0	7,9	8,0	7,0
	Metropolitano - Delta do Jacuí	16	1,8%	4,8	8,4	7,5	6,9
	Outra	1	0,1%	6,1	8,4	8,6	7,7
	Paranhana - Encosta da Serra	7	0,8%	4,4	8,1	7,3	6,6
	Serra	23	2,6%	4,8	7,8	7,5	6,7
	Vale do Caí	11	1,2%	4,6	8,0	7,9	6,8
	Vale do Rio dos Sinos	115	12,9%	4,7	7,8	7,4	6,6
	Vale do Rio Pardo	1	0,1%	5,4	8,9	8,5	7,6
	Vale do Taquari	2	0,2%	3,6	8,0	7,8	6,5

Escola – CONTIN.	Região de moradia dos ingressantes	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Total Geral	Centro Sul	4	0,4%	4,9	8,0	7,8	6,9
	Hortênsias	38	4,3%	5,1	7,8	7,7	6,8
	Litoral	26	2,9%	4,7	7,2	6,7	6,2
	Metropolitano - Delta do Jacuí	59	6,6%	4,9	7,8	7,5	6,7
	Missões	1	0,1%	4,7	9,1	9,1	7,6
	Noroeste Colonial	1	0,1%	7,4	8,0	7,2	7,5
	Outra	5	0,6%	4,7	7,8	7,8	6,8
	Paranhana - Encosta da Serra	47	5,3%	4,9	8,2	7,7	6,9
	Serra	102	11,4%	5,0	7,8	7,6	6,8
	Vale do Caí	82	9,2%	4,8	7,9	7,4	6,7
	Vale do Rio dos Sinos	511	57,3%	4,9	7,7	7,4	6,7
	Vale do Rio Pardo	5	0,6%	4,6	8,5	7,6	6,9
	Vale do Taquari	11	1,2%	4,8	7,8	7,2	6,6
Total Geral		892	100%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Pode-se perceber que a maioria dos estudantes são provenientes das regiões do Vale do Rio dos Sinos, Metropolitana - Delta do Jacuí, Serra e Vale do Caí, conforme demonstrado pelos números totais de ingressantes, 89,8% do total. Considerando o número de ingressantes para analisar e as médias de desempenho, considera-se que a região de moradia dos ingressantes teria pouca influência no desempenho do universitário.

Quando a observação é em relação ao *tipo de Curso que o candidato concluiu no ensino médio*, 84,5% realizaram o *atual ensino médio*; 9,9% são provenientes de *Cursos técnicos ou profissionalizantes*; 4,1%, de *supletivos ou de EJA* (Educação de Jovens e Adultos); e 1,5% de *Cursos de magistério ou de Preparação para o Trabalho*. Na relação com a escola à qual pertence o Curso, o quadro abaixo exhibe que a maioria é concluinte do atual ensino médio, conforme quadro abaixo.

Quadro 18 – Tipo de Curso do ensino médio – média por Escola

Escola	Tipo de Curso que concluiu no ensino médio	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Direito	Atual Ensino Médio	101	11,3%	5,0	7,9	7,7	6,9
	EJA/ Supletivo	4	0,4%	4,1	7,8	6,6	6,1
	Técnico/ Profissionalizante	15	1,7%	5,5	8,2	8,2	7,3
Gestão e Negócios	Atual Ensino Médio	85	9,5%	5,0	8,0	7,7	6,9
	EJA/ Supletivo	2	0,2%	3,9	6,4	6,4	5,6
	Técnico/ Profissionalizante	6	0,7%	4,6	7,7	8,1	6,8
Humanidades	Atual Ensino Médio	23	2,6%	4,6	8,0	8,0	6,9
	EJA/ Supletivo	3	0,3%	5,1	6,9	7,5	6,5
	Magistério	3	0,3%	4,2	7,7	7,9	6,6
	Técnico/ Profissionalizante	2	0,2%	4,9	8,8	8,1	7,2
Indústria Criativa	Atual Ensino Médio	78	8,7%	5,0	8,4	8,1	7,2
	EJA/ Supletivo	3	0,3%	3,8	9,2	7,0	6,7
	PPP (Científico)	1	0,1%	3,4	9,0	8,9	7,1
	Técnico/ Profissionalizante	3	0,3%	6,3	8,6	8,4	7,7
Politécnica	Atual Ensino Médio	302	33,9%	5,0	7,3	7,0	6,5
	EJA/ Supletivo	9	1,0%	4,4	7,0	6,3	5,9
	Magistério	2	0,2%	4,9	7,6	6,8	6,4
	PPP (Científico)	1	0,1%	4,4	8,6	7,7	6,9
	Técnico/ Profissionalizante	62	7,0%	5,1	7,9	7,5	6,8
Saúde	Atual Ensino Médio	163	18,3%	4,7	7,9	7,6	6,7
	EJA/ Supletivo	11	1,2%	3,8	6,1	5,9	5,3
	Magistério	4	0,4%	5,6	9,2	7,9	7,6
	Técnico/ Profissionalizante	9	1,0%	4,9	8,5	7,9	7,1
Total Geral	Atual Ensino Médio	752	84,3%	4,9	7,7	7,4	6,7
	EJA/ Supletivo	32	3,6%	4,1	7,0	6,4	5,8
	Magistério	9	1,0%	5,0	8,4	7,6	7,0
	PPP (Científico)	2	0,2%	3,9	8,8	8,3	7,0
	Técnico/ Profissionalizante	97	10,9%	5,1	8,0	7,7	6,9
Total Geral		892	100%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Aqui, também pela sua representatividade de ingressantes, o “Atual Ensino Médio” acabou por apresentar as mesmas médias dos desempenhos totais. Pela representatividade em números de ingressantes, percebe-se que aqueles que terminaram os estudos em Curso “Técnico/ Profissionalizante” possuem desempenho no vestibular relativamente melhor que os ingressantes das demais modalidades. Já no desempenho acadêmico, tanto os estudantes oriundos do atual

ensino médio quanto de Curso Técnico/ Profissionalizante possuem notas muito próximas. Na média geral de notas, os estudantes com formação em Curso Técnico/ Profissionalizante diferem-se dos demais, mas com pouca representatividade daqueles em relação àqueles que finalizaram os estudos pelo atual ensino médio. Chamam à atenção aqui os estudantes que concluíram o Magistério, pois são os ingressantes que tiveram a melhor média geral de notas.

Percebe-se que a Escola de Direito e a Politécnica foram as que tiveram mais ingressantes concluintes de Cursos técnicos ou profissionalizantes, correspondendo a 15% e 20%, respectivamente, dados que rememoram a fala de Zabalza (2004), ao referir-se à oferta de Cursos no noturno, ao ensino a distância e à oferta de Cursos tecnológicos, que são direcionados a público específico, para a profissionalização e mercado de trabalho.

Na exploração para identificar o *tipo de escola em que o ingressante concluiu o ensino médio*, a concentração de estudantes da rede privada e da rede pública é relativamente equilibrada, sendo 56% estudantes de escolas públicas e 43% de estudantes da rede privada de ensino. Analisaram-se também as notas dos estudantes de acordo com o tipo de escola em que realizou o ensino médio, conforme o quadro exposto logo a seguir. Pode-se observar que existem diferenças entre estudantes que concluíram os estudos em escolas privadas e em escolas públicas. Os estudantes provenientes do ensino privado obtiveram médias superiores nas quatro análises: Vestibular, notas do 1º semestre, notas do 2º semestre, e, por fim, média geral de notas. De acordo com Fagundes, Luce e Rodriguez Espinar (2014), “a formação recebida na educação básica, mas principalmente no ensino médio é fator fundamental no desempenho acadêmico durante os dois primeiros semestres de estudos universitários”. Zago (2006) afirma que se tornou senso comum acreditar que as escolas públicas não garantem ensino de qualidade e, portanto, não contribuem para o sucesso dos estudantes nos processos de seleção para ingresso no ensino superior, mas existem outros fatores que podem contradizer esse entendimento.

Quadro 19 – Tipo de escola em que concluiu no ensino médio – média por Escola

Escola	Tipo de escola em que concluiu no ensino médio	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Direito	Privada/ Particular	66	7,4%	5,2	8,0	7,7	6,9
	Pública	54	6,1%	4,8	7,9	7,8	6,8
Gestão e Negócios	Privada/ Particular	40	4,5%	5,5	8,2	8,0	7,2
	Pública	53	5,9%	4,5	7,7	7,5	6,6
Humanidades	Privada/ Particular	10	1,1%	4,9	7,5	7,7	6,7
	Pública	21	2,4%	4,5	8,1	8,1	6,9
Indústria Criativa	Privada/ Particular	44	4,9%	5,5	8,6	8,3	7,5
	Pública	41	4,6%	4,5	8,4	7,8	6,9
Politécnica	Privada/ Particular	174	19,5%	5,3	7,5	7,1	6,6
	Pública	202	22,6%	4,7	7,3	7,1	6,4
Saúde	Privada/ Particular	75	8,4%	5,1	7,9	7,5	6,9
	Pública	112	12,6%	4,4	7,8	7,5	6,6
Total Geral	Privada/ Particular	409	45,9%	5,3	7,8	7,5	6,9
	Pública	483	54,1%	4,6	7,7	7,4	6,6
Total Geral		892	100%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Nas Escolas do Direito e da Indústria Criativa, a maioria dos ingressantes são concluintes de escolas privadas ou particulares; já nas demais Escolas, predomina o ingresso de estudantes da rede pública de ensino. É possível corroborar com os dados do Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017), que afirma que grande parte dos estudantes da educação superior brasileira da faixa etária de 17 a 24 anos estão matriculados no ensino privado, inclusive os estudantes oriundos de escolas públicas. Em 2016, de acordo com o Censo, 82,3% dos estudantes ingressaram em instituições privadas, e 17,7%, nas instituições públicas. A rede privada manteve-se com a maioria das matrículas, que, em média, correspondem ao dado segundo o qual, a cada 4 estudantes de graduação, 3 estudam em instituições privadas.

Quando a relação é por idade, identifica-se que a maioria dos ingressantes com 17 anos é proveniente de escolas privadas, correspondendo a 30,2% do total de ingressantes analisados. Dos 18 aos 20 anos, a maioria dos ingressantes é proveniente de escolas públicas. O quadro a seguir demonstra esses dados.

Quadro 20 – Tipo de escola em que concluiu no ensino médio – média por idade

Tipo de escola em que concluiu no ensino médio	Idade	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Privada/ Particular	17	269	30,2%	5,4	8,0	7,7	7,0
	18	92	10,3%	5,1	7,7	7,3	6,7
	19	19	2,1%	4,8	6,8	6,9	6,2
	20	13	1,5%	4,9	7,4	6,9	6,4
	21	6	0,7%	4,7	8,2	7,5	6,8
	22	3	0,3%	4,4	7,6	5,8	5,9
	23	5	0,6%	4,6	7,7	6,3	6,2
	24	2	0,2%	4,4	7,6	6,9	6,3
Privada/ Particular Total		409	45,9%	5,3	7,8	7,5	6,9
Pública	17	216	24,2%	4,6	7,8	7,6	6,7
	18	139	15,6%	4,6	7,8	7,4	6,6
	19	63	7,1%	4,7	7,3	7,1	6,4
	20	26	2,9%	4,5	7,3	7,2	6,3
	21	15	1,7%	4,4	8,0	7,6	6,7
	22	11	1,2%	4,9	7,0	6,6	6,1
	23	8	0,9%	4,0	7,7	6,5	6,0
	24	5	0,6%	3,8	6,6	6,9	5,8
Pública Total		483	54,1%	4,6	7,7	7,4	6,6
Total Geral		892	100,0%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Em relação ao turno em que o estudante cursou o ensino médio, observa-se que, quando o estudante é oriundo do ensino médio diurno, a média geral de notas é relativamente melhor em relação aos estudantes que concluíram os estudos no noturno. O diagnóstico apresentou que 83,9% dos estudantes cursaram todo o ensino médio no turno diurno, e uma parcela menor cursou-o no noturno, conforme o quadro a seguir.

Quadro 21 – Turno em que cursou o ensino médio – média por Escola

Escola	Turno em que cursou o ensino médio	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Direito	A maior parte no diurno	6	0,7%	5,1	7,7	7,5	6,8
	A maior parte no noturno	1	0,1%	4,8	8,4	7,5	6,9
	Todo no diurno	107	12,0%	5,1	7,9	7,8	6,9
	Todo no noturno	6	0,7%	4,1	8,0	7,1	6,4
Gestão e Negócios	A maior parte no diurno	14	1,6%	4,9	7,8	7,2	6,6
	A maior parte no noturno	7	0,8%	4,8	7,6	7,7	6,7
	Todo no diurno	67	7,5%	5,0	8,0	7,8	6,9
	Todo no noturno	5	0,6%	3,9	7,9	7,7	6,5
Humanidades	A maior parte no diurno	3	0,3%	4,6	7,5	8,1	6,7
	A maior parte no noturno	2	0,2%	3,3	8,2	7,5	6,3
	Todo no diurno	23	2,6%	4,8	8,1	8,0	6,9
	Todo no noturno	3	0,3%	4,5	7,2	7,7	6,5
Indústria Criativa	A maior parte no diurno	6	0,7%	4,8	8,2	7,8	6,9
	A maior parte no noturno	2	0,2%	4,0	8,3	7,0	6,4
	Todo no diurno	76	8,5%	5,1	8,5	8,1	7,2
	Todo no noturno	1	0,1%	2,4	9,7	6,9	6,3
Politécnica	A maior parte no diurno	32	3,6%	4,5	7,0	6,9	6,1
	A maior parte no noturno	12	1,3%	4,3	7,2	6,7	6,1
	Todo no diurno	318	35,7%	5,1	7,5	7,1	6,6
	Todo no noturno	13	1,5%	4,2	7,0	6,1	5,7
	Outro	1	0,1%	3,5	7,1	7,8	6,1
Saúde	A maior parte no diurno	13	1,5%	4,3	7,0	6,1	5,8
	A maior parte no noturno	11	1,2%	4,4	7,7	6,8	6,3
	Todo no diurno	157	17,6%	4,8	8,0	7,7	6,8
	Todo no noturno	6	0,7%	4,2	7,4	6,7	6,1
Total Geral	A maior parte no diurno	74	8,3%	4,6	7,3	7,0	6,3
	A maior parte no noturno	35	3,9%	4,4	7,6	7,0	6,3
	Todo no diurno	748	83,9%	5,0	7,8	7,5	6,8
	Todo no noturno	34	3,8%	4,1	7,5	6,8	6,1
	Outro	1	0,1%	3,5	7,1	7,8	6,1
	Total Geral	892	100%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Em todas as Escolas, predomina o ingresso de estudantes que concluíram os estudos do ensino médio em turno diurno. De modo geral, os estudantes que

cursaram o ensino médio todo no diurno ou a maior parte no diurno tiveram um desempenho melhor do que os ingressantes que o cursaram no outro turno. Isso pode indicar que aqueles estudantes possuíam uma dedicação maior aos estudos, diferente dos estudantes que indicaram que realizam o ensino médio todo no noturno ou a maior parte no noturno. Esses tiveram, também, as menores médias de Vestibular, entre 4,6 e 5,0 (desempenho dentro da média de 4,9). A média de Vestibular dos estudantes que cursaram o ensino médio à noite, ou, pelo menos, parte dele, ficou entre 4,1 e 4,4 – desempenho inferior à média (4,9). Esses contrastes podem indicar distinção entre os estudantes que trabalhavam e os que não trabalhavam durante o ensino médio, o que pode ter influenciado o nível de desempenho de Vestibular, o tempo de dedicação aos estudos para o processo seletivo e o conhecimento e aprendizado, fundamentais para o sucesso acadêmico no primeiro semestre de ingresso.

Quando o desejo é conhecer se a Instituição foco desta pesquisa foi a única opção para realizar o Vestibular, os dados informados demonstram que 34,8% dos ingressantes realizaram apenas o Vestibular na IES de estudo; 34,5% realizaram em mais uma instituição; 21,7%, em outras duas instituições; e 9,0% informaram que realizaram em outras três ou mais instituições.

Quadro 22 – Em quantas IES está realizando o Vestibular – média por Escola

Escola	Em quantas IES está realizando o Vestibular	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Direito	Apenas na IES	26	2,9%	4,8	7,9	7,6	6,8
	Em mais uma	40	4,5%	5,1	7,9	7,8	6,9
	Em mais duas	35	3,9%	5,2	8,1	7,6	6,9
	Em mais três	14	1,6%	5,0	7,8	7,9	6,9
	Em quatro ou mais	5	0,6%	4,9	7,7	7,8	6,8
Gestão e Negócios	Apenas na IES	39	4,4%	4,7	7,8	7,6	6,7
	Em mais uma	36	4,0%	4,9	7,9	7,9	6,9
	Em mais duas	14	1,6%	5,3	8,1	7,6	7,0
	Em mais três	2	0,2%	5,1	8,4	6,1	6,5
	Em quatro ou mais	2	0,2%	7,2	8,6	8,8	8,2
Humanidades	Apenas na IES	14	1,6%	4,9	8,2	8,1	7,1
	Em mais uma	12	1,3%	4,2	7,7	7,9	6,6
	Em mais duas	3	0,3%	4,9	6,9	6,7	6,2
	Em mais três	1	0,1%	5,2	8,7	9,2	7,7
	Em quatro ou mais	1	0,1%	4,9	9,1	8,4	7,5

Escola – CONTIN.	Em quantas IES está realizando o Vestibular	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Indústria Criativa	Apenas na IES	28	3,1%	5,0	8,5	8,1	7,2
	Em mais uma	35	3,9%	5,0	8,4	7,9	7,1
	Em mais duas	16	1,8%	4,7	8,5	8,4	7,2
	Em mais três	3	0,3%	6,3	9,4	9,2	8,3
	Em quatro ou mais	3	0,3%	6,0	8,2	7,0	7,1
Politécnica	Apenas na IES	139	15,6%	4,7	7,4	7,0	6,4
	Em mais uma	118	13,2%	5,0	7,4	7,2	6,5
	Em mais duas	88	9,9%	5,3	7,6	7,1	6,7
	Em mais três	21	2,4%	5,1	7,0	6,8	6,3
	Em quatro ou mais	10	1,1%	4,8	7,7	7,0	6,5
Saúde	Apenas na IES	64	7,2%	4,5	7,5	7,1	6,4
	Em mais uma	67	7,5%	4,8	8,0	7,8	6,9
	Em mais duas	38	4,3%	4,7	7,9	7,3	6,7
	Em mais três	15	1,7%	4,9	8,1	8,0	7,0
	Em quatro ou mais	3	0,3%	4,7	9,0	8,1	7,3
Total Geral	Apenas na IES	310	34,8%	4,7	7,6	7,3	6,6
	Em mais uma	308	34,5%	4,9	7,8	7,6	6,8
	Em mais duas	194	21,7%	5,1	7,8	7,4	6,8
	Em mais três	56	6,3%	5,1	7,7	7,6	6,8
	Em quatro ou mais	24	2,7%	5,1	8,1	7,5	6,9
Total Geral		892	100,0%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Os dados representam, quando o estudante está bem preparado para o Vestibular, opta por concorrer em mais instituições. De modo geral, 34,8% dos ingressantes tinham a Universidade foco desta pesquisa como única opção para o Vestibular; outros 34,5% optaram pelo Vestibular em, pelo menos, mais uma instituição. Do total, 65,2% realizaram o processo seletivo em, pelo menos, mais uma universidade.

Quando a análise volta-se aos *motivadores da escolha pela Instituição*, conforme analisado pelo quadro a seguir, cabe ressaltar as expectativas do estudante em escolher a instituição de ensino que “oferece o melhor Curso na área”, correspondendo a 45,4% das respostas, o que ocupou a primeira posição na opinião dos estudantes. Os estudantes esperam, ao ingressar no ensino superior, que suas expectativas em relação ao Curso sejam atendidas, pois o grau de comprometimento e encantamento é perceptível, e os estudantes esperam ter sucesso decorrente da conquista que o ingresso na Universidade representa.

Quadro 23 – Motivadores da escolha pela IES – média por Escola

Escola	Motivo principal da escolha pela IES	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Direito	A imagem que tem como universidade	15	1,7%	5,1	8,0	7,7	6,9
	A possibilidade de acesso a uma carreira científica	3	0,3%	5,2	8,4	7,9	7,2
	A riqueza cultural de sua vida universitária	3	0,3%	5,8	7,5	7,7	7,0
	Disponibilidade de bolsas e financiamentos	7	0,8%	5,0	8,0	7,9	7,0
	É a escola da maioria dos meus amigos/ conhecidos	5	0,6%	5,2	8,1	8,2	7,2
	É a instituição que oferece o melhor Curso na minha área	64	7,2%	5,0	7,9	7,7	6,8
	Infraestrutura	8	0,9%	5,0	8,1	7,5	6,9
	Localização – fácil acesso	11	1,2%	4,9	8,0	7,6	6,8
	Outro	4	0,4%	5,2	7,8	7,4	6,8
Gestão e Negócios	A imagem que tem como universidade	21	2,4%	5,0	7,9	7,8	6,9
	A possibilidade de acesso a uma carreira científica	2	0,2%	4,5	7,0	7,7	6,4
	A riqueza cultural de sua vida universitária	2	0,2%	4,5	7,8	7,7	6,7
	Disponibilidade de bolsas e financiamentos	3	0,3%	5,2	8,7	8,5	7,4
	É a escola da maioria dos meus amigos/ conhecidos	5	0,6%	5,0	7,3	6,6	6,3
	É a instituição que oferece o melhor Curso na minha área	38	4,3%	5,2	8,2	8,2	7,2
	Infraestrutura	5	0,6%	5,3	7,5	6,0	6,3
	Localização – fácil acesso	15	1,7%	4,1	7,5	7,1	6,2
	Outro	2	0,2%	3,8	8,9	8,4	7,1
Humanidades	A imagem que tem como universidade	6	0,7%	5,1	8,3	8,1	7,2
	A riqueza cultural de sua vida universitária	2	0,2%	4,3	6,7	7,1	6,0
	Disponibilidade de bolsas e financiamentos	2	0,2%	4,3	8,0	7,7	6,6
	É a escola da maioria dos meus amigos/ conhecidos	1	0,1%	4,0	7,8	8,1	6,6
	É a instituição que oferece o melhor Curso na minha área	10	1,1%	4,9	7,9	8,2	7,0
	Infraestrutura	3	0,3%	4,2	8,6	8,3	7,0
	Localização – fácil acesso	5	0,6%	4,0	8,0	8,0	6,7
	Outro	1	0,1%	4,1	4,8	4,7	4,5
	Preço acessível	1	0,1%	6,2	9,0	7,8	7,6

Escola – CONTIN.	Motivo principal da escolha pela IES	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Indústria Criativa	A imagem que tem como universidade	10	1,1%	4,6	8,4	7,9	7,0
	A riqueza cultural de sua vida universitária	3	0,3%	6,0	8,8	8,3	7,7
	Disponibilidade de bolsas e financiamentos	2	0,2%	6,5	8,6	9,1	8,1
	É a escola da maioria dos meus amigos/ conhecidos	2	0,2%	4,2	8,0	8,6	6,9
	É a instituição que oferece o melhor Curso na minha área	40	4,5%	5,1	8,6	8,0	7,2
	É uma universidade jesuítica	3	0,3%	4,4	9,1	8,0	7,2
	Infraestrutura	8	0,9%	4,5	7,9	7,7	6,7
	Localização – fácil acesso	11	1,2%	5,3	8,4	8,4	7,4
	Outro	3	0,3%	5,6	8,8	8,4	7,6
	Preço acessível	3	0,3%	4,4	8,2	7,7	6,8
Politécnica	A imagem que tem como universidade	34	3,8%	5,3	7,7	7,2	6,7
	A possibilidade de acesso a uma carreira científica	14	1,6%	5,2	7,9	7,5	6,9
	A riqueza cultural de sua vida universitária	14	1,6%	4,5	6,6	6,7	5,9
	Disponibilidade de bolsas e financiamentos	13	1,5%	4,8	7,1	6,8	6,2
	É a escola da maioria dos meus amigos/ conhecidos	10	1,1%	4,3	7,6	7,2	6,4
	É a instituição que oferece o melhor Curso na minha área	172	19,3%	4,9	7,5	7,1	6,5
	É uma universidade jesuítica	4	0,4%	5,0	6,5	7,5	6,3
	Infraestrutura	57	6,4%	5,2	7,3	7,1	6,5
	Localização – fácil acesso	42	4,7%	5,1	7,4	6,8	6,4
	Outro	13	1,5%	5,2	8,1	7,6	7,0
	Preço acessível	3	0,3%	4,5	7,9	7,5	6,6
Saúde	A imagem que tem como universidade	27	3,0%	4,6	7,9	7,7	6,7
	A possibilidade de acesso a uma carreira científica	4	0,4%	6,1	8,5	8,2	7,6
	A riqueza cultural de sua vida universitária	7	0,8%	4,8	7,9	7,7	6,8
	Disponibilidade de bolsas e financiamentos	8	0,9%	4,4	6,2	6,9	5,8
	É a escola da maioria dos meus amigos/ conhecidos	3	0,3%	4,7	7,1	7,6	6,5
	É a instituição que oferece o melhor Curso na minha área	81	9,1%	4,7	8,1	7,7	6,8
	Infraestrutura	13	1,5%	4,2	7,3	6,8	6,1
	Localização – fácil acesso	34	3,8%	4,9	7,8	7,2	6,6
	Outro	8	0,9%	4,3	8,1	7,7	6,7
	Preço acessível	2	0,2%	3,9	7,4	8,3	6,6

Escola – CONTIN.	Motivo principal da escolha pela IES	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Total Geral	A imagem que tem como universidade	113	12,7%	5,0	7,9	7,6	6,8
	A possibilidade de acesso a uma carreira científica	23	2,6%	5,3	8,0	7,7	7,0
	A riqueza cultural de sua vida universitária	31	3,5%	4,8	7,3	7,3	6,5
	Disponibilidade de bolsas e financiamentos	35	3,9%	4,9	7,3	7,4	6,5
	É a escola da maioria dos meus amigos/ conhecidos	26	2,9%	4,6	7,6	7,5	6,6
	É a instituição que oferece o melhor Curso na minha área	405	45,4%	4,9	7,8	7,5	6,8
	É uma universidade jesuítica	7	0,8%	4,7	7,6	7,7	6,7
	Infraestrutura	94	10,5%	4,9	7,4	7,1	6,5
	Localização – fácil acesso	118	13,2%	4,8	7,7	7,2	6,6
	Outro	31	3,5%	4,9	8,1	7,6	6,9
	Preço acessível	9	1,0%	4,5	8,0	7,8	6,8
Total Geral		892	100,0%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Na segunda posição, destaca-se a *imagem como Universidade*, representando como a IES é percebida pela comunidade externa, com 12,7% das respostas. A *localização* está em terceira posição como fator motivacional na escolha pela Universidade, com 13,2% das respostas, e a *infraestrutura* oferecida aparece como a quarta mais citada, com 10,5%. Em todas as Escolas, essas posições remetem, à exceção está na Escola Politécnica, ao fato de que a infraestrutura está na terceira posição e a localização na quarta, demonstrando uma valorização dos espaços e laboratórios.

Os aspectos ambientais da Instituição deste estudo são interesses dos candidatos e são elementos que promovem a aprendizagem e a integração dos estudantes com o ambiente acadêmico. Vale destacar que a *disponibilidade de bolsas e financiamentos* atrai também candidatos, pois, conforme as teorias estudadas, é um dos fatores que determinam se o estudante vai abandonar a universidade ou o Curso ou permanecer nela/nele. O apoio financeiro proporcionado pela IES pode influenciar a possibilidade ou os motivos de os estudantes permanecerem e de persistirem.

Nessa perspectiva, Alfinito (2002) lembra fatores relevantes para o estudante em uma instituição: dentre eles, estão a proximidade de casa ou do trabalho, a tradição ou imagem, a infraestrutura disponível e as instalações, o preço do crédito

ou valores das mensalidades, a nota de avaliação emitida por órgãos externos, os Cursos disponíveis e a aceitação da IES e do Curso no mercado de trabalho, além dos horários das aulas e turnos dos Cursos, da metodologia de ensino-aprendizagem e da segurança oferecida e percebida no campus.

Quando a análise dirige-se aos *motivadores da escolha pelo Curso*, detalhados no próximo quadro, destaca-se a importância dessa escolha em relação às aptidões pessoais, ou seja, o ingressante (ainda candidato) sente uma capacidade natural em relação à profissão desejada e busca, portanto, uma *possibilidade de realização pessoal* e de inserção no *mercado de trabalho*. Pode-se dizer que os candidatos ao Curso ou à profissão sentem, nessa realização, um desejo de *contribuir positivamente com a sociedade*. Além disso, conforme o quadro a seguir, *amplas possibilidades salariais* demonstra a importância de fazer uma boa escolha por um Curso que seja promissor e possibilite ascensão, crescimento profissional e, conseqüentemente, valorização e reconhecimento.

Quadro 24 – Motivadores da escolha pelo Curso – média por Escola

Escola	Motivadores da escolha pelo Curso	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Direito	Adequação às minhas aptidões pessoais	47	5,3%	5,0	8,0	7,8	6,9
	Amplas possibilidades salariais	8	0,9%	5,2	7,6	7,8	6,9
	Influência da família	4	0,4%	5,3	7,4	6,2	6,3
	Mercado de trabalho	6	0,7%	4,3	7,7	7,5	6,5
	Orientação vocacional (teste vocacional)	6	0,7%	5,1	8,5	8,1	7,2
	Possibilidade de poder contribuir com a sociedade	23	2,6%	5,1	8,0	7,8	7,0
	Possibilidade de realização pessoal	25	2,8%	5,1	7,8	7,7	6,9
	Prestígio social da profissão	1	0,1%	6,1	7,1	6,0	6,4
Gestão e Negócios	Adequação às minhas aptidões pessoais	36	4,0%	5,3	7,9	7,7	7,0
	Amplas possibilidades salariais	9	1,0%	5,0	7,8	7,7	6,8
	Influência da família	3	0,3%	4,6	7,1	7,4	6,4
	Mercado de trabalho	23	2,6%	4,6	8,1	7,8	6,8
	Orientação vocacional (teste vocacional)	3	0,3%	4,8	8,7	7,7	7,1
	Possibilidade de poder contribuir com a sociedade	2	0,2%	4,9	7,8	7,5	6,7
	Possibilidade de realização pessoal	15	1,7%	4,5	7,9	7,6	6,6
	Prestígio social da profissão	2	0,2%	5,3	8,5	7,8	7,2

Escola – CONTIN.	Motivadores da escolha pelo Curso	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Humanidades	Adequação às minhas aptidões pessoais	7	0,8%	4,6	8,1	7,9	6,9
	Possibilidade de poder contribuir com a sociedade	12	1,3%	4,7	8,1	8,3	7,0
	Possibilidade de realização pessoal	9	1,0%	4,5	8,0	7,6	6,7
	Prestígio social da profissão	3	0,3%	4,9	6,8	7,6	6,5
Indústria Criativa	Adequação às minhas aptidões pessoais	40	4,5%	4,9	8,4	8,0	7,1
	Mercado de trabalho	7	0,8%	4,4	7,9	8,3	6,9
	Orientação vocacional (teste vocacional)	3	0,3%	6,0	9,1	8,5	7,8
	Possibilidade de poder contribuir com a sociedade	7	0,8%	5,5	8,6	8,6	7,6
	Possibilidade de realização pessoal	27	3,0%	5,1	8,6	7,9	7,2
	Prestígio social da profissão	1	0,1%	5,6	8,2	9,0	7,6
Politécnica	Adequação às minhas aptidões pessoais	173	19,4%	5,1	7,7	7,3	6,7
	Amplas possibilidades salariais	13	1,5%	4,6	6,0	6,7	5,8
	Influência da família	7	0,8%	5,3	5,9	7,2	6,2
	Mercado de trabalho	47	5,3%	4,7	7,3	6,3	6,1
	Orientação vocacional (teste vocacional)	15	1,7%	4,7	6,8	6,9	6,1
	Possibilidade de poder contribuir com a sociedade	18	2,0%	4,7	7,2	7,2	6,3
	Possibilidade de realização pessoal	97	10,9%	5,0	7,5	7,0	6,5
	Prestígio social da profissão	6	0,7%	4,6	7,2	7,0	6,3
Saúde	Adequação às minhas aptidões pessoais	75	8,4%	4,6	7,8	7,3	6,6
	Amplas possibilidades salariais	2	0,2%	4,4	7,8	6,6	6,3
	Influência da família	2	0,2%	5,3	7,9	7,0	6,7
	Mercado de trabalho	13	1,5%	3,9	7,1	7,4	6,1
	Orientação vocacional (teste vocacional)	9	1,0%	4,5	7,4	7,4	6,4
	Possibilidade de poder contribuir com a sociedade	37	4,1%	5,0	8,2	7,7	7,0
	Possibilidade de realização pessoal	46	5,2%	4,9	7,9	7,7	6,8
	Prestígio social da profissão	3	0,3%	4,2	8,6	8,0	6,9

Escola – CONTIN.	Motivadores da escolha pelo Curso	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Total Geral	Adequação às minhas aptidões pessoais	378	42,4%	5,0	7,8	7,5	6,8
	Amplas possibilidades salariais	32	3,6%	4,9	7,0	7,3	6,4
	Influência da família	16	1,8%	5,2	6,8	7,0	6,3
	Mercado de trabalho	96	10,8%	4,5	7,5	7,1	6,4
	Orientação vocacional (teste vocacional)	36	4,0%	4,8	7,6	7,4	6,6
	Possibilidade de poder contribuir com a sociedade	99	11,1%	5,0	8,0	7,8	6,9
	Possibilidade de realização pessoal	219	24,6%	4,9	7,8	7,4	6,7
	Prestígio social da profissão	16	1,8%	4,8	7,6	7,5	6,6
Total Geral		892	100,0%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

A opção *adequação às minhas aptidões pessoais* corresponde a 42,4% das respostas; a *possibilidade de realização pessoal* corresponde a 24,6%; a *possibilidade de poder contribuir com a sociedade*, a 11,1%; e *mercado de trabalho*, a 10,8%. Retomando Almeida (2012), a escolha profissional acontece, muitas vezes, pelo valor social que representa, pelo *status*, pelo retorno financeiro, pela concorrência do Curso e pela viabilidade do estudo ou do trabalho. Nem sempre há relação entre essa escolha e o futuro. No ensino médio, resgatando os dados da OCDE (2016)⁵², citados também pelo Censo da Educação Superior 2015 (INEP, 2016), somente 8,4% dos estudantes, no Brasil, participam de programas vocacionais, perdendo apenas para a Índia, com 2,7%; na África do Sul, são 12,2%; no Chile, 30,0%; em Portugal 46%; e na Itália, chegam a 56,1%.

Quando a análise desdobra-se sobre o *turno do Curso para o qual o estudante realizou o Vestibular*, é legítimo afirmar que há preferência pelos Cursos oferecidos no noturno. Nesse sentido, retomando Zago (2006), os jovens optam, geralmente, por Cursos noturnos, pois trabalham durante o dia para auxiliar no pagamento das despesas de casa e, por isso, têm de estudar à noite.

52 OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) Fonte: EAG: Education at a Glance 2016.

Quadro 25 – Turno do Curso para o qual realizou o Vestibular – média por Escola

Turno	Escola	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Integral	Gestão e Negócios	7	0,8%	6,4	9,7	9,9	8,7
Integral Total		7	0,8%	6,4	9,7	9,9	8,7
Manhã	Direito	40	4,5%	5,0	7,8	7,8	6,9
	Indústria Criativa	9	1,0%	5,7	8,9	8,8	7,8
	Politécnica	73	8,2%	5,4	7,6	7,2	6,7
	Saúde	72	8,1%	4,9	8,2	7,5	6,9
Manhã Total		194	21,7%	5,1	8,0	7,5	6,9
Noturno	Direito	80	9,0%	5,0	8,0	7,7	6,9
	Gestão e Negócios	86	9,6%	4,8	7,8	7,5	6,7
	Humanidades	31	3,5%	4,6	7,9	7,9	6,8
	Indústria Criativa	72	8,1%	4,9	8,4	8,0	7,1
	Politécnica	303	34,0%	4,9	7,4	7,0	6,4
	Saúde	115	12,9%	4,5	7,6	7,5	6,5
Noturno Total		687	77,0%	4,8	7,7	7,4	6,6
Tarde	Indústria Criativa	4	0,4%	4,9	8,2	8,2	7,1
Tarde Total		4	0,4%	4,9	8,2	8,2	7,1
Total Geral		892	100,0%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Também é possível observar que mais de 77% dos estudantes estão matriculados em Cursos noturnos, enquanto, aproximadamente, 23% estão no diurno, no integral ou no vespertino. Esses dados também se associam aos apresentados pelo Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017), segundo os quais, no ensino privado, 70% dos estudantes estão matriculados no noturno, e 30% no diurno. Quanto ao desempenho, a média geral de notas é maior quando a opção dos estudantes volta-se à oferta de Cursos ministrados pela manhã ou no turno integral, o que indica uma possível dedicação maior aos estudos e um tempo maior para isso, pois, provavelmente, por estudarem durante o dia, esses estudantes não possuem vínculo empregatício. Já os estudantes que optam por Cursos oferecidos à noite, conforme Zabalza (2004), são trabalhadores que precisam, além de estudar, garantir o sustento familiar.

Quando a pergunta se refere ao *exercício de atividade remunerada*, conforme o quadro adiante, as repostas demonstram que a maioria dos estudantes pretendem trabalhar durante o Curso: cerca de 35,2% (opção *Não, mas pretendo trabalhar*

durante o curso). O total de 35,9% responderam que “sim”, que já exercem algum tipo de atividade remunerada. Decorrente disso, é imperativo retomar a afirmação de que estudo e trabalho são atividades que andam na mesma direção, e, portanto, o estudante trabalhador é uma realidade atual.

Quadro 26 – Exercício de atividade remunerada – média por Escola

Escola	Exercício de atividade remunerada	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Direito	Não	40	4,5%	5,0	7,9	7,9	6,9
	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	49	5,5%	5,1	7,9	7,7	6,9
	Sim, de 40 horas semanais	9	1,0%	4,1	7,5	7,2	6,3
	Sim, até 20 horas semanais	8	0,9%	5,5	8,3	7,7	7,2
	Sim, mais de 20 horas semanais	6	0,7%	5,3	8,5	7,5	7,1
	Sim, mas não pretendo trabalhar durante o Curso	2	0,2%	4,2	8,6	8,8	7,2
	Sim, sem carga horária definida	6	0,7%	4,9	7,7	7,4	6,7
Gestão e Negócios	Não	18	2,0%	5,5	8,7	8,3	7,5
	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	30	3,4%	5,4	8,1	7,9	7,1
	Sim, de 40 horas semanais	16	1,8%	4,2	7,4	7,4	6,3
	Sim, até 20 horas semanais	13	1,5%	4,8	7,4	7,2	6,5
	Sim, mais de 20 horas semanais	14	1,6%	4,2	7,6	7,6	6,4
	Sim, sem carga horária definida	2	0,2%	4,9	8,2	7,8	7,0
Humanidades	Não	6	0,7%	4,1	7,0	7,3	6,1
	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	12	1,3%	5,2	8,4	8,3	7,3
	Sim, de 40 horas semanais	5	0,6%	4,5	7,5	7,4	6,5
	Sim, até 20 horas semanais	6	0,7%	4,3	8,0	7,9	6,7
	Sim, mais de 20 horas semanais	1	0,1%	4,2	8,7	8,4	7,1
	Sim, sem carga horária definida	1	0,1%	4,5	8,7	9,6	7,6
Indústria Criativa	Não	18	2,0%	5,1	8,4	8,0	7,1
	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	39	4,4%	5,2	8,5	8,1	7,3
	Sim, de 40 horas semanais	7	0,8%	4,5	8,2	7,5	6,7
	Sim, até 20 horas semanais	7	0,8%	4,6	8,5	8,2	7,1
	Sim, mais de 20 horas semanais	8	0,9%	4,9	8,2	7,9	7,0
	Sim, sem carga horária definida	6	0,7%	4,9	8,9	8,4	7,4

Escola – CONTIN.	Exercício de atividade remunerada	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Politécnica	Não	124	13,9%	5,2	7,3	7,0	6,5
	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	118	13,2%	5,2	7,6	7,2	6,7
	Sim, de 40 horas semanais	45	5,0%	4,6	7,4	7,0	6,3
	Sim, até 20 horas semanais	40	4,5%	4,8	7,6	6,7	6,4
	Sim, mais de 20 horas semanais	30	3,4%	4,5	7,2	7,2	6,3
	Sim, mas não pretendo trabalhar durante o Curso	4	0,4%	4,6	8,5	8,4	7,1
	Sim, sem carga horária definida	15	1,7%	4,8	7,5	7,2	6,5
Saúde	Não	45	5,0%	5,0	8,4	7,8	7,1
	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	66	7,4%	4,8	7,8	7,7	6,8
	Sim, de 40 horas semanais	30	3,4%	4,2	7,6	6,9	6,2
	Sim, até 20 horas semanais	17	1,9%	4,5	7,7	7,7	6,6
	Sim, mais de 20 horas semanais	20	2,2%	4,3	7,4	6,6	6,1
	Sim, mas não pretendo trabalhar durante o Curso	1	0,1%	3,6	3,4	7,8	4,9
	Sim, sem carga horária definida	8	0,9%	5,4	7,8	7,8	7,0
Total Geral	Não	251	28,1%	5,1	7,8	7,5	6,8
	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	314	35,2%	5,1	7,9	7,6	6,9
	Sim, de 40 horas semanais	112	12,6%	4,4	7,5	7,1	6,3
	Sim, até 20 horas semanais	91	10,2%	4,7	7,8	7,2	6,6
	Sim, mais de 20 horas semanais	79	8,9%	4,5	7,5	7,2	6,4
	Sim, mas não pretendo trabalhar durante o Curso	7	0,8%	4,3	7,8	8,4	6,8
	Sim, sem carga horária definida	38	4,3%	4,9	7,9	7,7	6,8
Total Geral		892	100,0%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Ao ingressarem no ensino superior, a maioria dos estudantes ainda não exerciam atividade remunerada, conforme o total de 63,34% dos estudantes: *Não* e *Não, mas pretendo trabalhar durante o curso*, ou seja, na época de realização do Vestibular, não possuíam nenhum vínculo de trabalho. Na situação em análise, esses candidatos obtiveram as melhores médias de Vestibular (média 5,1). Cerca de 36,6% dos estudantes já mantinham algum vínculo de trabalho ao realizarem o Vestibular, e, no caso desses candidatos, a média de Vestibular ficou entre 4,3 e 4,9.

Quando a análise é feita considerando-se a idade do ingressante, é possível perceber que os estudantes com idade de 17 anos são aqueles que, em sua maioria, não exercem atividade remunerada ou que pretendem trabalhar durante o curso, correspondendo a 41,4% do total de estudantes analisados. Do total de estudantes:

- com idade de 17 anos, 76% ainda não trabalhavam ao ingressarem no ensino superior;
- com idade de 18 anos, 61% ainda não trabalhavam ao ingressarem no ensino superior;
- com idade de 19 anos, 43% ainda não trabalhavam ao ingressarem no ensino superior;
- com idade de 20 anos, 23% ainda não trabalhavam ao ingressarem no ensino superior;
- com idade de 21 a 24 anos, aproximadamente, 16% ainda não trabalhavam ao ingressarem no ensino superior

Quanto mais jovens, menos estudantes estão no mercado de trabalho, mas percebe-se que, quanto mais idade têm ao ingressarem, mais natural torna-se a busca por uma atividade remunerada antes mesmo de iniciarem um Curso superior.

Com referência à média geral de notas, os estudantes com idades de ingresso na IES com 17, 18 e 21 anos mantiveram-se acima da média total (6,7), e os ingressantes com idades de 19, 20, 22, 23 e 24 anos obtiveram média geral de notas inferior à média total (6,7). O quadro abaixo traz esses dados:

Quadro 27 – Exercício de atividade remunerada – média por Idade

Idade -.	Exercício de atividade remunerada	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
17	Não	176	19,7%	5,2	7,9	7,6	6,9
	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	194	21,7%	5,1	8,0	7,8	6,9
	Sim, até 20 horas semanais	54	6,1%	4,9	7,9	7,5	6,8
	Sim, de 40 horas semanais	17	1,9%	4,3	7,8	7,1	6,4
	Sim, mais de 20 horas semanais	27	3,0%	4,7	7,6	7,5	6,6
	Sim, mas não pretendo trabalhar durante o Curso	3	0,3%	4,3	6,8	8,0	6,4
	Sim, sem carga horária definida	14	1,6%	5,0	7,8	7,9	6,9
17 Total		485	54,4%	5,1	7,9	7,6	6,9

Idade – CONTIN.	Exercício de atividade remunerada	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
18	Não	58	6,5%	4,8	7,6	7,4	6,6
	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	84	9,4%	5,1	7,9	7,5	6,9
	Sim, até 20 horas semanais	28	3,1%	4,6	7,9	7,3	6,6
	Sim, de 40 horas semanais	22	2,5%	4,3	7,2	6,8	6,1
	Sim, mais de 20 horas semanais	24	2,7%	4,3	7,9	7,2	6,5
	Sim, mas não pretendo trabalhar durante o Curso	2	0,2%	4,3	8,3	8,9	7,1
	Sim, sem carga horária definida	13	1,5%	5,0	8,1	7,8	6,9
18 Total		231	25,9%	4,8	7,8	7,4	6,7
19	Não	11	1,2%	4,8	7,1	6,9	6,3
	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	24	2,7%	5,1	7,0	7,1	6,4
	Sim, até 20 horas semanais	6	0,7%	3,9	6,6	6,7	5,7
	Sim, de 40 horas semanais	22	2,5%	4,6	7,4	7,0	6,3
	Sim, mais de 20 horas semanais	17	1,9%	4,6	7,4	7,1	6,4
	Sim, sem carga horária definida	2	0,2%	5,4	8,4	7,6	7,1
19 Total		82	9,2%	4,7	7,2	7,0	6,3
20	Não	5	0,6%	4,8	6,9	6,2	6,0
	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	4	0,4%	5,4	7,8	7,4	6,9
	Sim, até 20 horas semanais	2	0,2%	4,6	6,5	5,1	5,4
	Sim, de 40 horas semanais	19	2,1%	4,7	7,2	7,2	6,4
	Sim, mais de 20 horas semanais	5	0,6%	4,1	7,4	7,7	6,4
	Sim, mas não pretendo trabalhar durante o Curso	2	0,2%	4,4	8,8	8,7	7,3
	Sim, sem carga horária definida	2	0,2%	3,5	6,9	6,8	5,7
20 Total		39	4,4%	4,6	7,3	7,1	6,3
21	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	1	0,1%	6,9	9,7	9,5	8,7
	Sim, de 40 horas semanais	16	1,8%	4,1	7,9	7,7	6,5
	Sim, mais de 20 horas semanais	1	0,1%	5,0	7,2	4,5	5,5
	Sim, sem carga horária definida	3	0,3%	5,4	8,8	7,6	7,3
21 Total		21	2,4%	4,5	8,1	7,6	6,7
22	Não	1	0,1%	4,1	8,3	4,2	5,5
	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	4	0,4%	5,8	6,7	7,5	6,6
	Sim, de 40 horas semanais	6	0,7%	4,3	7,3	6,4	6,0
	Sim, mais de 20 horas semanais	1	0,1%	4,8	6,3	1,7	4,3
	Sim, sem carga horária definida	2	0,2%	4,6	6,9	7,7	6,4

Idade – CONTIN.	Exercício de atividade remunerada	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
22 Total		14	1,6%	4,8	7,1	6,4	6,1
23	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	1	0,1%	5,7	7,3	5,8	6,3
	Sim, até 20 horas semanais	1	0,1%	3,9	6,1	0,0	3,3
	Sim, de 40 horas semanais	8	0,9%	4,0	8,1	7,0	6,4
	Sim, mais de 20 horas semanais	3	0,3%	4,2	7,3	7,1	6,2
23 Total		13	1,5%	4,2	7,7	6,4	6,1
24	Não, mas pretendo trabalhar durante o Curso	2	0,2%	3,9	7,3	6,8	6,0
	Sim, de 40 horas semanais	2	0,2%	3,1	7,4	7,4	6,0
	Sim, mais de 20 horas semanais	1	0,1%	3,7	3,3	6,4	4,5
	Sim, sem carga horária definida	2	0,2%	5,1	7,6	6,6	6,4
24 Total		7	0,8%	4,0	6,9	6,9	5,9
Total Geral		892	100,0%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Ao realizarem o Vestibular, os estudantes ainda não trabalham: cerca de 63,3% informaram que não trabalham ou que pretendem trabalhar durante o Curso (de acordo com o quadro anterior). Isso faz com que dependam financeiramente dos pais, de algum familiar ou de bolsa de estudos para manterem-se matriculados. Da mesma forma ocorre em relação à participação na renda familiar, pois a maioria dos estudantes não participa economicamente das despesas do grupo familiar.

As notas dos estudantes de acordo a participação na renda econômica da família também foram examinadas, conforme dados a seguir. Considera-se que os estudantes que indicaram que não trabalhavam obtiveram melhores médias de vestibular e ao logo do primeiro ano de ingresso. Porém, não se descarta a hipótese de que esses estudantes tenham ingressado no mercado de trabalho ao longo do período.

Quadro 28 – Participação na renda econômica da família – média por Escola

Escola	Participação na renda econômica da família	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Direito	Não trabalho	90	10,1%	5,1	7,9	7,8	6,9
	Trabalho e sou responsável pelo próprio sustento	5	0,6%	4,1	7,5	7,1	6,2
	Trabalho, mas não sou responsável pelo próprio sustento	21	2,4%	5,0	8,2	7,7	6,9
	Trabalho, sou responsável pelo próprio sustento e contribuo para o sustento familiar ou de outras pessoas	4	0,4%	4,8	7,6	6,9	6,4
Gestão e Neg.	Não trabalho	47	5,3%	5,4	8,3	8,1	7,3
	Trabalho e sou responsável pelo próprio sustento	9	1,0%	4,1	6,8	6,9	5,9
	Trabalho, mas não sou responsável pelo próprio sustento	31	3,5%	4,6	7,6	7,3	6,5
	Trabalho, sou responsável pelo próprio sustento e contribuo para o sustento familiar ou de outras pessoas	6	0,7%	4,0	8,1	8,1	6,7
Humanidades	Não trabalho	18	2,0%	4,8	8,0	8,0	6,9
	Trabalho e sou responsável pelo próprio sustento	3	0,3%	3,7	8,6	8,0	6,8
	Trabalho, mas não sou responsável pelo próprio sustento	8	0,9%	4,3	7,9	7,9	6,7
	Trabalho, sou responsável pelo próprio sustento e contribuo para o sustento familiar ou de outras pessoas	2	0,2%	5,7	7,0	7,6	6,7
Ind. Criativa	Não trabalho	57	6,4%	5,2	8,5	8,1	7,2
	Trabalho e sou responsável pelo próprio sustento	7	0,8%	5,0	8,8	8,2	7,4
	Trabalho, mas não sou responsável pelo próprio sustento	17	1,9%	4,6	8,4	7,9	7,0
	Trabalho, sou responsável pelo próprio sustento e contribuo para o sustento familiar ou de outras pessoas	4	0,4%	4,6	7,9	8,0	6,8
Politécnica	Não trabalho	237	26,6%	5,2	7,5	7,1	6,6
	Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	1	0,1%	3,5	1,9	0,0	1,8
	Trabalho e sou responsável pelo próprio sustento	30	3,4%	4,6	7,6	7,0	6,4
	Trabalho, mas não sou responsável pelo próprio sustento	94	10,5%	4,6	7,5	7,1	6,4
	Trabalho, sou responsável pelo próprio sustento e contribuo para o sustento familiar ou de outras pessoas	14	1,6%	4,5	6,8	7,0	6,1
Saúde	Não trabalho	110	12,3%	4,9	8,0	7,7	6,9
	Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	1	0,1%	3,5	8,5	7,4	6,5
	Trabalho e sou responsável pelo próprio sustento	20	2,2%	4,1	7,3	6,6	6,0
	Trabalho, mas não sou responsável pelo próprio sustento	42	4,7%	4,6	7,8	7,4	6,6
	Trabalho, sou responsável pelo próprio sustento e contribuo para o sustento familiar ou de outras pessoas	14	1,6%	4,3	7,5	7,3	6,4

Escola – CONTIN.	Participação na renda econômica da família	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Total Geral	Não trabalho	559	62,7%	5,1	7,8	7,6	6,8
	Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	2	0,2%	3,5	5,2	3,7	4,1
	Trabalho e sou responsável pelo próprio sustento	74	8,3%	4,4	7,6	7,1	6,3
	Trabalho, mas não sou responsável pelo próprio sustento	213	23,9%	4,6	7,7	7,3	6,6
	Trabalho, sou responsável pelo próprio sustento e contribuo para o sustento familiar ou de outras pessoas	44	4,9%	4,5	7,4	7,4	6,4
Total Geral		892	100,0%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

O que se percebe, na relação com o desempenho dos estudantes, é que o fato de trabalharem está diretamente implicado no desempenho. Retomando Zago (2006, p. 235):

[...] o tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. (ZAGO, 2006, p.235).

Retomo, também, Zluhan e Raitz (2014), destacando que resultados de insucesso no ensino superior decorrem da necessidade de conciliar os estudos acadêmicos e a carga de trabalho, em razão do pouco tempo para dedicação e da falta de organização para os estudos. Incide sob o jovem a necessidade de adequar-se a um novo contexto econômico e social do país, dando origem a um novo estudante no ensino superior, o estudante trabalhador. A Agenda Juventude Brasil (2016) afirmou que 18% dos jovens são responsáveis pelo sustento da família, e metade deles contribuem com a renda familiar. Pela observação realizada, comprova-se o mesmo com os estudantes desta pesquisa, pois 16,24% dos candidatos ingressantes contribuem para o sustento ou para a renda familiar.

Destaca-se, ainda, que a pesquisa do questionário não abordou situação de desemprego do candidato ingressante, mas abordou a renda dos participantes do grupo familiar, conforme o quadro a seguir:

Quadro 29 – Renda total mensal, em salários mínimos, do grupo familiar – média por Escola

Escola	Renda total mensal, em salários mínimos, do grupo familiar	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Direito	Menos de 2 salários mínimos	13	1,5%	4,7	7,7	7,6	6,7
	Entre 2 e 3 salários mínimos	35	3,9%	4,6	7,8	7,4	6,6
	Entre 3 e 5 salários mínimos	25	2,8%	5,2	8,1	7,8	7,0
	Entre 5 e 7 salários mínimos	17	1,9%	5,4	8,1	8,0	7,2
	Entre 7 e 10 salários mínimos	16	1,8%	5,4	8,1	7,9	7,1
	Entre 10 e 15 salários mínimos	8	0,9%	5,0	7,9	8,3	7,1
	Entre 15 e 20 salários mínimos	1	0,1%	4,9	7,7	8,8	7,1
	Vinte ou mais salários mínimos	5	0,6%	5,7	7,3	6,6	6,5
Gestão e Negócios	Menos de 2 salários mínimos	9	1,0%	4,6	8,1	7,8	6,8
	Entre 2 e 3 salários mínimos	23	2,6%	4,4	7,7	7,6	6,6
	Entre 3 e 5 salários mínimos	22	2,5%	4,7	7,9	7,6	6,8
	Entre 5 e 7 salários mínimos	13	1,5%	4,9	7,4	7,3	6,6
	Entre 7 e 10 salários mínimos	13	1,5%	5,2	8,2	7,8	7,1
	Entre 10 e 15 salários mínimos	7	0,8%	5,5	8,1	8,0	7,2
	Entre 15 e 20 salários mínimos	3	0,3%	6,9	9,4	9,7	8,7
	Vinte ou mais salários mínimos	3	0,3%	6,4	8,2	8,4	7,7
Humanidades	Menos de 2 salários mínimos	7	0,8%	4,7	7,9	8,0	6,9
	Entre 2 e 3 salários mínimos	10	1,1%	4,6	7,9	8,0	6,8
	Entre 3 e 5 salários mínimos	5	0,6%	4,0	7,8	8,0	6,6
	Entre 5 e 7 salários mínimos	5	0,6%	4,8	7,9	7,6	6,8
	Entre 7 e 10 salários mínimos	3	0,3%	5,2	8,5	7,9	7,2
	Entre 10 e 15 salários mínimos	1	0,1%	5,3	7,8	7,5	6,8

Escola – CONTIN.	Renda total mensal, em salários mínimos, do grupo familiar	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Indústria Criativa	Menos de 2 salários mínimos	8	0,9%	4,9	8,5	7,5	7,0
	Entre 2 e 3 salários mínimos	26	2,9%	4,7	8,4	8,1	7,1
	Entre 3 e 5 salários mínimos	21	2,4%	5,1	8,6	8,0	7,2
	Entre 5 e 7 salários mínimos	17	1,9%	5,2	8,5	8,4	7,3
	Entre 7 e 10 salários mínimos	4	0,4%	4,6	8,6	7,3	6,8
	Entre 10 e 15 salários mínimos	4	0,4%	5,6	8,1	8,5	7,4
	Entre 15 e 20 salários mínimos	1	0,1%	7,1	9,2	9,2	8,5
	Vinte ou mais salários mínimos	4	0,4%	5,6	8,4	8,2	7,4
Politécnica	Menos de 2 salários mínimos	28	3,1%	4,8	7,2	6,9	6,3
	Entre 2 e 3 salários mínimos	74	8,3%	4,4	7,2	6,8	6,1
	Entre 3 e 5 salários mínimos	103	11,5%	5,0	7,5	7,2	6,6
	Entre 5 e 7 salários mínimos	73	8,2%	5,1	7,4	7,1	6,5
	Entre 7 e 10 salários mínimos	45	5,0%	5,1	7,7	7,3	6,7
	Entre 10 e 15 salários mínimos	25	2,8%	5,4	7,2	6,8	6,5
	Entre 15 e 20 salários mínimos	15	1,7%	5,3	7,8	7,4	6,8
	Vinte ou mais salários mínimos	13	1,5%	5,7	7,7	7,2	6,8
Saúde	Menos de 2 salários mínimos	17	1,9%	4,2	7,7	7,1	6,3
	Entre 2 e 3 salários mínimos	61	6,8%	4,5	7,9	7,7	6,7
	Entre 3 e 5 salários mínimos	53	5,9%	4,6	7,8	7,3	6,6
	Entre 5 e 7 salários mínimos	25	2,8%	5,2	8,3	8,0	7,2
	Entre 7 e 10 salários mínimos	19	2,1%	4,8	7,5	7,4	6,6
	Entre 10 e 15 salários mínimos	6	0,7%	5,1	7,4	6,9	6,5
	Entre 15 e 20 salários mínimos	4	0,4%	5,4	7,6	7,4	6,8
	Vinte ou mais salários mínimos	2	0,2%	6,1	8,6	8,6	7,8

Escola – CONTIN.	Renda total mensal, em salários mínimos, do grupo familiar	Total de ingressantes	% de ingressantes	Média do Vestibular	Média de notas 2016/1	Média de notas 2016/2	Média Geral de Notas
Total Geral	Menos de 2 salários mínimos	82	9,2%	4,6	7,7	7,3	6,5
	Entre 2 e 3 salários mínimos	229	25,7%	4,5	7,7	7,4	6,5
	Entre 3 e 5 salários mínimos	229	25,7%	4,9	7,8	7,4	6,7
	Entre 5 e 7 salários mínimos	150	16,8%	5,1	7,8	7,5	6,8
	Entre 7 e 10 salários mínimos	100	11,2%	5,1	7,9	7,5	6,8
	Entre 10 e 15 salários mínimos	51	5,7%	5,3	7,6	7,3	6,7
	Entre 15 e 20 salários mínimos	24	2,7%	5,6	8,0	7,8	7,1
	Vinte ou mais salários mínimos	27	3,0%	5,8	7,8	7,5	7,0
Total Geral		892	100,0%	4,9	7,8	7,4	6,7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Quanto à renda dos candidatos ingressantes por Escolas – no caso, Saúde, Direito, Indústria Criativa, Gestão e Negócios e Humanidades –, prevalece uma renda total mensal entre 2 a 3 salários mínimos, referente ao grupo familiar. Considerando que o salário mínimo para o ano de 2018 está em R\$954,00⁵³, a média familiar será de, no máximo, R\$2.862,00. Na Escola Politécnica, a renda familiar da maioria dos estudantes fica entre 3 e 5 salários mínimos, o que equivale ao máximo de R\$4.770,00, referente ao grupo familiar. Na média geral, a renda familiar da maioria dos estudantes, cerca de 51,4%, está entre 2 e 5 salários mínimos, ou seja, varia entre R\$1.908,00 até R\$4.770,00.

Retomando a relação entre desempenho no Vestibular e acadêmico, de acordo com os dados analisados sobre o perfil do ingressante e uma possível relação entre os desempenhos, não é determinante que o desempenho no Vestibular seja referência para o desempenho acadêmico. Em redação, a média dos estudantes estava de acordo com a média geral (5,9), considerada uma média regular, e a média geral na prova de questões objetivas era 3,9, considerada relativamente baixa para um estudante que há pouco finalizou os estudos no ensino médio. Vale lembrar que a prova de questões objetivas é composta de conteúdos e de conhecimentos do ensino médio e, por essa razão, espera-se que os estudantes tenham um desempenho melhor nesta prova.

53 Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/temer-assina-decreto-definindo-salario-minimo-de-2018-em-r-954.ghtml>

As médias gerais das disciplinas cursadas no 1º semestre são melhores do que as notas finais das disciplinas do 2º semestre. No entanto, a diferença é de apenas 0,4 pontos, ou, aproximadamente, 5,5%. Não foi estudado o motivo de uma queda no rendimento dos estudantes, mas o que se pôde verificar é o fato de que os estudantes entrevistados iniciaram uma atividade remunerada no decorrer do 1º ano de estudos, e a maioria percebeu que o fato de trabalharem fora impactou o rendimento acadêmico.

Portanto, concordo com Silva e Padoin (2008), que, em sua análise sobre a relação entre desempenho no vestibular e desempenho durante um determinado Curso de graduação, disseram que “parece ser possível” relacionar o desempenho no vestibular e o desempenho no Curso, mas sem conclusões, pois outros fatores estão associados ao desempenho acadêmico, tais como família, emprego, condição socioeconômica e formação básica (ensino médio).

No caso da IES em estudo, os estudantes possuem perfil heterogêneo, mas, de acordo com os dados de perfil e de estudantes entrevistados:

- os jovens, ao ingressarem, possuem idade entre 17 a 19 anos;
- sua preferência é por Cursos da Escola Politécnica; em seguida, e nesta ordem, estão: Saúde, Direito, Gestão e Negócios, Indústria Criativa e Humanidades;
- a maioria dos estudantes residem em cidades próximas da Universidade, na região do Vale do Rio dos Sinos;
- concluíram o Ensino Médio ou, em menor proporção, Curso Técnico Profissionalizante;
- apesar de muito equilibrado, prevalece o ingresso de estudantes de escolas públicas (54%);
- sobressai-se o turno diurno de estudos no ensino médio (mais de 90%);
- sabe-se que a Universidade não é exclusiva na escolha dos ingressantes, o que indica que há uma concorrência bem concreta nas alternativas de instituições de ensino superior;
- os principais motivadores de escolha da IES estão em oferecer o melhor Curso de graduação; em segunda opção, a imagem que tem como Universidade; em terceiro, a localização/ o fácil acesso; e,

ocupando o quarto lugar nas opções, a infraestrutura oferecida no campus;

- os principais motivadores de escolha do Curso estão na adequação às aptidões pessoais; em segundo, na realização pessoal; em terceiro, na possibilidade de poder contribuir com a sociedade; e, em quarto, o mercado de trabalho;
- a maioria opta por Cursos ofertados à noite; aproximadamente 90% do total de estudantes cursaram o ensino médio no diurno, e, ao ingressarem na Universidade, 77% do total iniciam um Curso noturno;
- 36% dos ingressantes já exerciam alguma atividade remunerada ao iniciarem os estudos, e 35% informaram que desejam trabalhar após o ingresso no Curso, indicando que são estudantes trabalhadores;
- a maioria dos estudantes não trabalham ou não são os principais responsáveis pelos custos dos estudos; também não são os principais responsáveis financeiros pelas despesas próprias ou do grupo familiar.

Na discussão sobre o perfil do ingressante e a possível relação entre o desempenho no Vestibular e desempenho acadêmico dos estudantes, a pesquisa documental trouxe algumas importantes evidências, tais como a possibilidade de mensurar as taxas de desistência e de permanência. A permanência na Universidade, após o primeiro ano completo de estudos dos ingressantes, referente à amostra deste estudo, foi de 52%, ou seja, são esses os estudantes que continuaram matriculados na Universidade e no mesmo Curso após o ciclo. Desse modo, 48% correspondem à taxa de desistência, ou seja, são os estudantes que não continuaram matriculados na Universidade após o 1º ano ou que não se mantiveram no Curso de origem (naquele Curso para o qual prestaram o Vestibular).

Em seguida, foram calculadas as médias finais do Vestibular e do 1º e 2º semestres de ingresso para composição de um indicador de desempenho, encarregado de medir o resultado da aprendizagem dos estudantes desde o ingresso até a conclusão do primeiro ano de estudos na Universidade, denominado *Média Geral de Notas*. A média geral de notas dos estudantes da amostra estudada ficou em 6,7. Portanto, a análise deste indicador contempla o que os estudantes lograram de conhecimentos e de aprendizagem desde o ingresso até o final do 1º ano de estudos no ensino superior. Este modelo de medição foi inspirado no artigo

de Fagundes, Luce e Rodriguez Espinar (2014), que, a partir da teoria das transições, busca analisar o desempenho como indicador de qualidade da transição ensino médio para o ensino superior, também com estudantes no primeiro ano de ingresso na Universidade. Concerne ao que se alcança na aprendizagem, ao final de um ano de estudos. (FAGUNDES; LUCE; RODRIGUEZ ESPINAR, 2014, p. 658).

Quanto à média geral de notas (6,7) ser uma nota aceitável para os ingressantes, não há como responder, pois seria preciso compará-la a outras análises, de outros grupos. Dessa forma, com um dado possível de contrastar, seria oportuno avaliar se o desempenho da média geral de notas é ou não uma boa nota. No entanto, comparando-se as notas finais do vestibular às notas das disciplinas cursadas em cada semestre letivo, é legítimo admitir que os estudantes obtiveram uma progressão, um desenvolvimento acadêmico observado pelo desempenho de cada semestre letivo.

Retomado Zago (2003), segundo o qual há um longo caminho entre o momento de inscrição e o dia do vestibular, acompanhado de um grande esforço e investimento pessoal, algumas lacunas deixadas na formação anterior marcam, de forma inevitável, a vida acadêmica. O ingresso no ensino superior é compreendido pelos estudantes como, além de uma vitória, um momento de transformação e também uma chance de ingressarem no mercado de trabalho. Essa é uma das razões que fazem com que esse seja um momento tão marcante, pois o encontro com o mundo profissional também é mais próximo.

O próximo campo a ser analisado é referente às entrevistas realizadas com estudantes, com Coordenadores de Curso e com a Gerência Acadêmica da Universidade, com o objetivo de buscar mais evidências sobre os fatores de permanência do estudante no primeiro ano de ingresso no ensino superior.

4.3 Trajetória acadêmica dos estudantes no primeiro ano de ingresso no ensino superior

A discussão sobre a trajetória dos estudantes sob a visão dos estudantes e também sob a visão dos Coordenadores de Curso inicia-se aqui. As análises que se constituem estão relacionadas aos fatores que contribuem para a permanência do ingressante na Universidade, atendendo ao terceiro objetivo desta pesquisa, o de

analisar a forma como estudantes e professores percebem o desenvolvimento acadêmico no primeiro ano de ingresso no ensino superior.

Para a análise, algumas informações foram identificadas como elementos unitários no conteúdo analisado. Este processo é parte importante para a categorização, a descrição e a interpretação dos dados. As unidades estão descritas de acordo com ocorrência ou similaridade de palavras ou frases que tiveram maior destaque na fala dos entrevistados, categorizados pela inicial “E” (entrevistado) acrescida de um numeral, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 30 – Relação dos entrevistados

Estudantes	Coordenadores	Gestor
Foram 6 estudantes que aderiram à pesquisa voluntariamente: E1: estudante da Escola de Saúde; E2: estudante da Escola de Direito; E3: estudante da Escola de Saúde; E4: estudante da Escola de Gestão e Negócios; E5: estudante da Escola de Gestão e Negócios; E6: estudante da Escola da Indústria Criativa.	Foram 9 Coordenadores de Curso que aderiram à pesquisa voluntariamente: E7: Coordenador de Curso da Escola Politécnica; E8: Coordenador de Curso da Escola Politécnica; E9: Coordenador de Curso da Escola de Direito; E10: Coordenador de Curso da Escola de Humanidades; E11: Coordenador de Curso da Escola Politécnica; E12: Coordenador de Curso da Escola de Saúde; E13: Coordenador de Curso da Escola da Indústria Criativa; E14: Coordenador de Curso da Escola Politécnica; E15: Coordenador de Curso da Escola de Saúde.	Foi entrevistado um gestor acadêmico, responsável pelo acompanhamento do ensino de graduação, que aderiu à pesquisa voluntariamente: E16: Gerente Acadêmico.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

A partir da descrição das entrevistas e da análise do material, deu-se início à classificação das unidades em categorias, e o processo de descrição pôde ser iniciado, expressando, assim, maiores significados às análises.

Quanto à primeira categoria: *Apoio* – é possível afirmar a importância tanto de ordem financeira quanto familiar. Autores como Bean e Metzner (1985) e Tinto (1987) afirmam que o apoio é importante não apenas na aprendizagem, mas também como motivação para os estudantes persistirem. A decisão do estudante, de abandonar ou de continuar os estudos, é influenciada também pelo apoio da família e de amigos.

Quadro 31 – Categorização: Apoio

Unidades de análise / principais falas que deram origem às unidades de contexto e à categoria: Apoio	Unidades de contexto	Categorização
<p>E1: “Sempre tive total apoio da minha família [...] e, também, tenho um auxílio do meu pai”.</p> <p>E1: “Como eu já trabalhava oito horas, isso também teve um certo impacto, tem muito mais leitura”.</p> <p>E2: “No semestre que eu não tinha a bolsa, eu fazia duas cadeiras e, agora, que eu tenho a bolsa, eu faço cinco”.</p> <p>E2: “Eu vejo que as minhas notas eram melhores do que agora que eu trabalho”.</p> <p>E3: “Meu marido trabalha aqui e tem a bolsa”.</p> <p>E3: “Eu vi que decaí bastante, sabe, o meu nível, o meu rendimento”.</p> <p>E4: “Meus pais pagam 100% da mensalidade [...] Se eu tivesse que pagar, certamente, teria que escolher outro curso”.</p> <p>E5: “Meu pai paga toda a faculdade”.</p> <p>E6: “Todo o salário vai para a universidade, para fazer as cadeiras, e eu tenho o apoio financeiro dos meus avós, que me ajudam pagando mais uma cadeira, então já é uma ajuda bem grande”.</p>	<p>Apoio familiar;</p> <p>Apoio financeiro/ bolsa de estudos;</p> <p>Estudante trabalhador;</p> <p>Desempenho acadêmico.</p>	<p>Apoio.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Na totalidade das entrevistas, os estudantes afirmaram que dependem de algum tipo de ajuda financeira, além do próprio salário ou da bolsa de estágio. Quando questionados se, sem o apoio financeiro, teriam condições de continuarem os estudos, os estudantes afirmaram que não teriam condições de manterem-se matriculados na mesma quantidade de disciplinas se não tivessem o apoio financeiro de pais, familiares ou de uma bolsa de estudos, mas continuariam os estudos, cursando menos disciplinas. Conforme é possível observar pelo relato de alguns estudantes, como E2: “No semestre que eu não tinha a bolsa, eu fazia duas cadeiras e, agora, que eu tenho a bolsa, eu faço cinco”; E4: “Se eu tivesse que pagar, certamente, teria que escolher outro curso”; E3: “Faria menos, mas continuaria fazendo igual, não pararia”; e E6: “Todo o salário vai para a Universidade, para fazer as cadeiras, e eu tenho o apoio financeiro dos meus avós, que me ajudam pagando mais uma cadeira, então já é uma ajuda bem grande”. O estudante E1 conta, além de apoio financeiro, também com o apoio familiar para os estudos.

A partir dos relatos, um dos fatores que determinam a permanência dos estudantes na Instituição, portanto, é o apoio financeiro que recebem, seja dos pais ou familiares, ou proveniente de bolsa de estudos. Essa conjuntura relembra a

citação de Zluhan e Raitz (2014), que esclarecem sobre os estudantes que ingressam no mercado de trabalho precocemente, com tarefas e responsabilidades que levam, muitas vezes, a uma escolha entre continuar ou não os estudos, pois “o salário é fundamental para contribuir no orçamento doméstico”. No caso destes estudantes, ficou evidente que, sem apoio que recebem, não conseguiriam manter-se com o mesmo número de matrícula em atividades. Bean e Metzner (1985), em seu modelo do *Atrito (ou conflito) Estudantil e Fatores Ambientais*, enfatizam que os fatores econômicos ou financeiros e sociais podem influenciar a possibilidade de abandonar ou de persistir, por parte do estudante.

A questão financeira dos estudantes e a relação com os fatores da evasão é também expressada por um dos Coordenadores de Curso entrevistados. Conforme E9:

“Inclusive alunos que nos manifestam que a necessidade de sair do Curso, na verdade, não é do Curso, é da Universidade, pela questão financeira [...] Não há política de evasão que aumente a renda das pessoas, não tem. É um limite diria até epistemológico, vamos dizer assim. Você não tem como, por evasão, justificar *pra* uma pessoa que ela tem que ficar doze anos numa universidade *pra* ter o diploma dela, se ela pode se formar no mesmo Curso em outra, em seis anos. Claro que não vai ser o mesmo Curso em termos de entrega e excelência, mas é muito tempo. A relação custo x benefício acaba sendo muito pesada, muito pesada. Então a gente percebe que o fator é financeiro”.

Os estudantes entrevistados informaram que, em decorrência de uma necessidade financeira, trabalhavam ou realizavam estágio remunerado, sendo este outro fator importante para manterem-se matriculados. Retomando o discurso de Zago (2006), que escreve sobre o estudante universitário trabalhador, o fato de este estudante ter de conciliar uma jornada de estudos e trabalhos faz com que algumas escolhas sejam feitas ao longo do caminho, o que acarreta, muitas vezes, poucos momentos de interação e de integração no meio acadêmico e social. Isso leva também os estudantes a terem menos tempo de dedicação aos estudos fora do horário da aula, conforme expõe o estudante E2:

“Eu vejo que as minhas notas eram melhores do que agora que eu trabalho. Talvez, assim, eu posso aprender da mesma forma, assim, compreensão do conteúdo é a mesma, mas, o desempenho na hora de responder algo é menor do que antes, porque eu tinha mais tempo para estudar, mas, assim, *pra* compreender mais firme. Acho que eu compreendo o conteúdo normal como no início, mas, na hora de desenvolver sobre aquele assunto, eu era bem melhor antes, quando eu tinha mais tempo para estudar.”

Resgato, aqui, o entendimento de Zluhan e Raitz (2014), quando afirmam que o estudante é um jovem que precisa adequar-se às condições econômicas e sociais, à necessidade de conciliar os estudos e à alta carga horária de trabalho, ou seja, cada vez mais cedo, assume o “status de adulto”. A “adultização” também é relembada por Rocha (2011), ao referir-se ao fato de que, cada vez mais cedo, os jovens buscam um emprego para ajudar nas despesas da família.

O entrevistado E11, Coordenador de Curso, recorda experiências vivenciadas em seu Curso, em relação aos estudantes que precisam dedicar-se, além dos estudos, ao trabalho para o seu sustento e, provavelmente, o da família:

“Aquele aluno que trabalha durante o dia, chega aqui sempre cansado, muitas vezes ele não tem um rendimento tão bom quanto ele esperaria e cursa lá, duas atividades, uma atividade, com previsão de dez anos de formatura. Então em um determinado momento ele acaba se desmotivando”.

Devido à carga horária de trabalho, o estudante E1 comprova esse cenário quando expressa a necessidade de ter mais tempo para dar conta dos estudos, diferente de quando não trabalhava. Segundo o estudante:

“Como eu já trabalhava oito horas, isso também teve um certo impacto, tem muito mais leitura. Eu não precisava tirar tanto tempo para as atividades de aula. É um Curso que exige mais, e eu também tenho mais tempo de trabalho.”

Fortalecendo o discurso anterior, devido ao tempo menor de dedicação aos estudos, relacionado à necessidade de trabalhar, e à menor integração com os colegas, pelo fato de que se conhecerem pouco, o estudante E3 sentiu que seu desempenho no Curso diminuiu, conforme segue:

“Eu vi que que decaí bastante, sabe, o meu nível, o meu rendimento porque não tem mais a afinidade aquela de conseguir tirar uma dúvida. Muita gente mora longe, então, também tem o acesso aqui, é mais difícil, mas, em relação ao trabalho, também, cansa mais.”

Um pouco diferente é o que o estudante E5 sinalizou sobre conciliar os estudos com o trabalho, pois, de acordo com o estudante, a exigência de estudos era muito similar ao da escola do ensino médio. Além disso, o estudante também fez um relato sobre o desejo de ser monitor de duas disciplinas: Matemática e Economia de Mercado, mas, devido à falta de tempo para essa dedicação, não conseguiu desenvolver a atividade extraclasse, um apoio acadêmico que, além de beneficiar o próprio estudante com a possibilidade de utilizar essa atividade como complementar, beneficiaria a outros colegas. Diante disso, resgato a citação de Bean (1990), sobre

o fato de o envolvimento dos estudantes ser fortalecido quando estão empenhados em atividades educativas extraclasse, quando se sentem conectados ao campus, o que lhes traz, ao mesmo tempo, sentimento de responsabilidade.

Nesta conexão, tem início a segunda categorização: *Envolvimento e Adaptação Acadêmica*, que retrata, principalmente, as primeiras interações com a Universidade, o vínculo com o Curso, com os colegas e com a Coordenação do Curso, além da adaptação ao novo cenário, à inserção do estudante no ensino superior.

É possível reconhecer que os estudantes têm certeza quanto às escolhas que fizeram em relação ao Curso e à Instituição deste estudo. De forma geral, os estudantes sentem-se felizes no Curso, porém sentem a informalidade da Coordenação de Curso. Abaixo, algumas das mensagens coletadas durante as entrevistas.

Quadro 32 – Categorização: Envolvimento e Adaptação Acadêmica

Unidades de análise / principais falas que deram origem às unidades de contexto e à categoria <i>Envolvimento e Adaptação Acadêmica</i>	
E1: “Optei pela Psicologia por me identificar melhor [...] e me encontrei, tô gostando muito”. E1: “Entrar no ambiente universitário, eu ia sentir isso assim, que todo mundo faz as coisas por si, ninguém é muito próximo”.	E1: “Tive bastante facilidade em fazer mais amigos [...] o pessoal é mais comunicativo [...] não foi muito difícil de me adaptar ao contexto”.
E2: “No início, eu não tinha certeza se era isso que eu queria e eu fiz uma orientação vocacional na época. Eu <i>tava</i> entre três cursos que eram Engenharia Química, Jornalismo e Direito. Aí depois, depois de alguns encontros e lendo mais o que eu gostava sobre os cursos, eu acabei gostando do Direito e daí me encontrei assim”. E2: “Em relação a escolha da universidade, eu já conhecia a universidade”. E2: “Sobre as minhas expectativas, eu acho que foram atendidas”.	E2: “Acaba se envolvendo com as pessoas, os colegas, os serviços que a universidade também proporciona, que não é só aula. E como eu passava bastante tempo estudando aqui também acaba usando os serviços e conversando com as pessoas. Eu lembro que logo no meu primeiro semestre, eu já conhecia pessoas de outros cursos também”. E2: “Tem que crescer e aprender que daqui <i>pra</i> frente é tu por ti e deu”. “Demora um pouco <u>pra</u> pegar o ritmo”. E2: “Se eu visse que eu não tivesse aprendendo, por mais que eu gostasse muito, eu acho que eu iria optar por outra coisa, assim, que eu tivesse mais facilidade. Porque não seria gratificante, quando a gente não consegue”.

Continuação.

Unidades de análise / principais falas que deram origem às unidades de contexto e à categoria <i>Envolvimento e Adaptação Acadêmica</i>	
<p>E3: “Meu pai me incentivou muito a optar pela área da Saúde”.</p> <p>E3: “E referente ao curso, eu sempre gostei muito de ajudar os outros. Na minha família, eu tenho histórico de trabalho voluntário, minha vó tinha uma ONG⁵⁴ e ela ajudava as pessoas. Então, isso foi um dos fatores determinantes <i>pra</i> eu escolher o que eu queria ser”.</p> <p>E3: “Chega e tem toda aquela parte teórica, que eu acredito que é em todo o curso, mas é muito cansativo [...] Faz as matérias em relação ao tempo que tem, [...] então é muito difícil fazer amizade de longa duração no curso”.</p>	<p>E3: “Eu <i>tô</i> muito feliz no Curso. Se eu tivesse feito um teste profissional e tivesse dado outra coisa, acho que eu não ia ser tão feliz que nem eu sou na Enfermagem. É uma coisa que eu faria de graça se eu não passasse fome”.</p> <p>E3: “Quando eu saí do ensino médio, a gente tinha aquela coisa assim de meu Deus, eu vou começar no primeiro dia num hospital? Então a expectativa era lá em cima, nossa, um sonho de vida, não é?”.</p> <p>E3: “O fato de eu ter algumas manhãs livre já me possibilita reunir com meus colegas <i>pra</i> estudar, fazer trabalho, ir à biblioteca”.</p>
<p>E4: “O curso foi, eu não tinha muita ideia na época, aí até <i>tava</i> mais inclinado ao Direito porque eu não queria cair na Administração comum”.</p> <p>E4: “Pela reputação da <nome da IES>, a minha irmã é formada aqui, meu pai já fez pós aqui, então a gente sabe que a <nome da IES> é considerada, eu pelo menos considero, a melhor do vale dos sinos, e ela é muito famosa por ser a <nome da IES>. Todo mundo reconhece a marca <nome da IES> digamos assim”.</p>	<p>E4: “Eu não conhecia ninguém. Mas, por ser uma turma muito pequena e fechada, o pessoal entrou num ritmo bom”.</p> <p>E4: “Chega muito devagar ainda por causa da escola, achando que é, que nem escola não é, a gente entrou num ritmo bom e não teve problema de socialização”.</p> <p>E4: “A gente chega muito devagar ainda por causa da escola, achando que é como na escola, mas, não é”.</p> <p>E4: “O nosso curso, ele é integral nos dois primeiros anos, então fica muito difícil estagiar porque teria que estagiar de noite e isso é muito difícil e, às vezes, também, durante esses dois anos a gente tem muita demanda de trabalho, muito, é bem intenso, então, não teria muito tempo assim”.</p>
<p>E5: “Meus pais têm empresa, então eu sempre tive muita tendência à Administração, que tem muita gente que faz o Curso por não saber o que fazer. E eu fico muito triste quando eu escuto isso, porque eu sempre soube que eu queria fazer Administração”.</p> <p>E5: “Mas eu sou uma pessoa muito, tipo assim, comunicativa”.</p> <p>E5: “Nas primeiras aulas, entra sozinho e é isso [...] Sempre participei bastante das aulas e eu acho que isso acaba te trazendo mais conforto [...] Eles põem medo de que a faculdade é algo horrível, só que não é horrível”.</p> <p>E5: “Eu estudava em escola particular aqui em São Leopoldo e era extremamente puxado. Eu tinha prova quase toda semana, eu estudava todo dia de noite, eu não tinha dia de folga. E por incrível que pareça, estudar o dia inteiro e trabalhar de noite, <i>pra</i> mim é maravilhoso”.</p>	<p>E5: “A <nome da IES> tem a melhor, pelo MEC, é o melhor curso de Administração das instituições privadas, isso foi outro fator que me incentivou a vim <i>pra</i> cá”.</p> <p>E5: “Eu tenho muitos amigos do ensino médio que vieram <i>pra</i> cá, muita gente que eu já conhecia que era daqui também, então assim perdida 100% não fiquei”.</p> <p>E5: “E, em relação a estudar, eu faço quatro cadeiras, uma delas é EAD. <i>Pra</i> EAD eu não tenho tanto tempo. <i>Pras</i> outras que aí tu <i>vai</i> acompanhando direitinho e tal, as presenciais, eu estudo final de semana. Durante a semana eu faço resumos então em questão de tempo <i>pra</i> mim é bem tranquilo”.</p>

54 ONG: Organização Não Governamental.

Continuação.

<p>E6: “Bom, quando eu entrei no curso, depois de pesquisar e ver qual seria o melhor <i>pra</i> mim, eu entrei meio de cabeça aberta. Pensando que eu ia aprender coisas novas, mas, não sabia se eu ia gostar tanto, assim”.</p> <p>E6: “Ambiente novo, experiência nova, estudar de noite, coisa que eu nunca fiz, foi diferente”.</p>	<p>E6: “Passado esse um ano, eu acho que eu posso dizer que me encontrei, que é o Curso que eu quero e eu gosto de fazer e cada vez mais eu vejo isso. E aqui na <nome da IES> também é a mesma coisa. É a universidade que eu gostei e que eu quero ficar aqui dentro”.</p>
<p>E9: “Mas, interessante essa questão da pergunta, quanto tempo eles levam <i>pra</i> voltar na coordenação, porque a gente tem uma experiência de que o aluno iniciante, ingressante, ele não procura a coordenação. Ele é um aluno que vai talvez se sentir, talvez confortável ou com intuito de buscar o contato com a coordenação quando ele já <i>tá</i> na metade <i>pro</i> final do curso. A tendência é que alunos ingressantes, não digo que eles não procurem, mas estatisticamente eu arriscaria dizer, que é bem menor a procura desse aluno que <i>tá</i> ingressando do que o aluno do meio <i>pro</i> final. Ele é um aluno que praticamente ele entra com a sensação às vezes, de querer passar despercebido assim.”</p>	<p>E12: “Essa discussão que se faz sobre tornar-se um aluno universitário e não mais um aluno de ensino médio, que muda completamente a postura do aluno, a atitude do aluno em relação a ser aluno né. Isso tem que ser trabalhado porque eles não têm noção disso né”.</p> <p>E15: “Eles procuram menos do que a gente gostaria, mas assim, a gente recebe bastante e-mail né, acho que eles fisicamente vem menos, mas eles procuram assim, a gente gostaria de ter mais possibilidade de orientar a matrícula deles”.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2018).

A partir desses relatos, as seguintes unidades de contexto foram estudadas:

- *Expectativas decorrentes da escolha do Curso e da Instituição;*
- *Envolvimento do estudante;*
- *Figura do Coordenador;*
- *Adaptação ao novo;*
- *Comprometimento com estudos.*

Retomando Spady (1971), este autor assegurou que, quanto maior for a satisfação com o Curso, maior será o nível de comprometimento com a instituição, levando à permanência, principalmente no primeiro ano de ingresso.

Portanto, a escolha pelo melhor Curso ou pela instituição de ensino que oferece o melhor estudo é motivadora para a decisão do estudante, quanto ao ingresso em uma universidade e em um Curso. Os estudantes, em sua maioria, sentem-se muito confortáveis com a escolha que fizeram, como se pode observar na fala do estudante E4: “Pela reputação da <nome da IES>, a minha irmã é formada aqui, meu pai já fez Pós aqui, então a gente sabe que a <nome da IES> é considerada”, e, da mesma forma, na fala do estudante E5: “A <nome da IES> tem a melhor, pelo MEC, é o melhor curso de Administração das instituições privadas, isso foi outro fator que me incentivou a vir *pra cá*”.

Outro exemplo é do estudante E6, que, sobre o seu primeiro ano no Curso, declarou:

“Bom, quando eu entrei no curso, depois de pesquisar e ver qual seria o melhor *pra* mim, eu entrei meio que cabeça aberta. Pensando que eu ia aprender coisas novas, mas não sabia se eu ia gostar tanto assim. Passado esse um ano, eu acho que eu posso dizer que me encontrei, que é o Curso que eu quero e eu gosto de fazer, e cada vez mais eu vejo isso. E aqui na <nome da IES> também é a mesma coisa. É a universidade que eu gostei e que eu quero ficar aqui dentro”.

A estudante E1, que realizou uma troca de Curso, percebendo importantes diferenças entre um ingresso e outro, afirma: “Eu sempre tive dúvida entre a Publicidade e a Psicologia”. Ela discursa sobre a experiência de ingresso no Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade:

“E eu optei por fazer Publicidade porque eu achava que a comunicação tinha tudo a ver comigo até porque eu sou bem comunicativa. E eu gostei bastante do curso, eu acho que na comunicação tive bastante facilidade em fazer mais amigos, me adaptar, porque o pessoal é mais despojado, digamos, mais comunicativo também. Então, quando eu entrei, não foi muito difícil de me adaptar ao contexto”.

A estudante E1 também contou sobre a experiência de quando ingressou no Curso de Psicologia, na Universidade:

“As pessoas não são tão abertas como na Publicidade, as pessoas são mais quietas, têm muito mais leitura. Então, agora, é um curso em que eu dependo muito de mim. E, às vezes, eu prefiro até depender de mim, porque, como tem muita coisa, então, essa parte de socializar, de grupo, é um pouco mais difícil (...) Agora, é um pouco diferente, mas, como eu já to inserida dentro da universidade (...) a Psicologia também é um curso maior, então, as pessoas, eu acho, pelo menos, que a tendência é das pessoas irem fazendo poucas em poucas cadeiras. Então, *pra* tu *encontrar* um colega da outra disciplina, é mais difícil do que na Publicidade.

Conforme estudado, o envolvimento do estudante no primeiro ano de ingresso da Universidade é considerado um período crítico, pois ele não formou ou não fortaleceu vínculos com colegas e professores, e o nível de afinidade ou de interesse pela instituição ainda é muito baixo. Por essa razão, quanto mais o estudante socializar com seus pares, melhores serão os resultados quanto à aprendizagem.

Assim, o envolvimento é chave para a persistência no primeiro ano de ingresso e é importante para que os estudantes tanto se sintam envolvidos como percebam que fazem parte da instituição. Dessa forma, quando os ingressantes encontram ex-colegas do ensino médio na universidade, o processo de integração

pode ser mais despreocupado, conforme cita a estudante E5: “Eu tenho muitos amigos do ensino médio que vieram *pra* cá, muita gente que eu já conhecia que era daqui também, então, assim, perdida 100%, não fiquei”. Isso é reforçado pelo modelo dos contatos informais no ambiente acadêmico (PASCARELLA e colaboradores, 1991), que discorre sobre a importância dos contatos informais (fora da sala de aula) a partir de um modelo baseado no contato informal no ambiente acadêmico.

Constantino et al. (2012) consideram que, a partir das trocas de experiências, o aprendizado de dentro e de fora da sala de aula é potencializado, e a melhoria no desempenho dos estudantes é percebida com maior qualidade. Tinto (1975) também considera que envolvimento (social e acadêmico) do estudante está diretamente ligado às experiências institucionais. Isso está representado, por exemplo, na fala do estudante E2, que considera que o envolvimento e a integração vão além da sala de aula:

“Acaba se envolvendo com as pessoas, os colegas, os serviços que a universidade também proporciona, que não é só aula. E como eu passava bastante tempo estudando aqui também acabava usando os serviços, e conversando com as pessoas. Eu lembro que logo no meu primeiro semestre eu já conhecia pessoas de outros cursos também”.

Coates (2005) e Kuh et al. (2007) definiram que o envolvimento estudantil considera, além da aprendizagem, a interação com o ambiente universitário, os recursos aplicados na aprendizagem, os professores e a participação em atividades educativas dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, a estudante E1 comenta sua experiência de adaptação ao contexto universitário: “Tive bastante facilidade em fazer mais amigos (...) o pessoal é mais comunicativo (...) não foi muito difícil de me adaptar ao contexto”, quando abordou o ingresso no primeiro Curso (antes de optar pela transferência de Curso). Notavelmente, a estudante estava envolvida social e academicamente, mas não estava engajada o suficiente para manter-se no Curso.

Considerando, ainda, a opção da transferência de Curso por parte da estudante E1, essa ação não ocorreu, portanto, por motivos acadêmicos ou sociais, mas sim por fatores de domínio pessoal, que caracterizam “o sentido de identidade, conhecimento de si próprio, desenvolvimento da autoestima e da visão pessoal do mundo”, e, também, de domínio vocacional/ escolha da carreira, que é a busca “de identidade vocacional, tomada de decisões e compromissos com as metas

estabelecidas”, conforme Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011). Harper e Quaye (2009) conceituaram muito bem a diferença entre envolvimento e engajamento: “é perfeitamente possível estar envolvido em algo sem ser engajado”.

O estudante E2 e o estudante E4 também demonstraram um pouco de incerteza quanto à escolha do Curso. Conforme E2:

“No início eu não tinha certeza se era isso que eu queria e eu fiz uma orientação vocacional na época. Eu *tava* entre três cursos que eram Engenharia Química, Jornalismo e Direito. Aí, depois, depois de alguns encontros e lendo mais o que eu gostava sobre os cursos, eu acabei gostando do Direito e daí me encontrei assim”.

Quanto ao estudante E4:

“O curso foi, eu não tinha muita ideia na época, aí até *tava* mais inclinado ao Direito porque eu não queria cair na Administração comum. Meu pai, ele é administrador, enfim, ele sempre dizia: ahh, não faz Administração, não faz Administração porque é muito ruim. Não que é ruim, mas, aquela coisa, aquele preconceito com a Administração. E aí, enfim, eu queria uma qualidade melhor ou de ensino, ou enfim, buscar um futuro melhor que talvez a Administração me trouxesse”.

Nesses dois casos, os estudantes demonstraram que estão satisfeitos com o Curso e com a Universidade e que as expectativas em relação ao Curso e à carreira estavam sendo atendidas.

Vale considerar que outros três estudantes entrevistados demonstraram que fizeram a escolha certa de Curso. Conforme E6: “Bom, quando eu entrei no Curso, depois de pesquisar e ver qual seria o melhor *pra* mim, eu entrei meio que cabeça aberta. Pensando que eu ia aprender coisas novas, mas não sabia se eu ia gostar tanto, assim”. Na fala do estudante E5:

“Meus pais têm empresa, então eu sempre tive muita tendência à Administração, que tem muita gente que faz o Curso por não saber o que fazer. E eu fico muito triste quando eu escuto isso, porque eu sempre soube que eu queria fazer Administração.”

Ainda, para contribuir, o entrevistado E3 manifesta em sua fala a certeza em relação ao Curso e à futura profissão, destacando escolhas muito assertivas:

“Eu *tô* muito feliz no curso. Se eu tivesse feito um teste profissional e tivesse dado outra coisa, acho que eu não ia ser tão feliz que nem eu sou na Enfermagem. É uma coisa que eu faria de graça se eu não passasse fome”.

Tinto (2015) destaca que os estudantes, ao ingressarem no ensino superior, possuem altas expectativas em relação ao Curso; possuem interesse e estão

motivados, de modo que os níveis de comprometimento consigo e com a instituição tendem a estar elevados com essa mudança. Os estudantes esperam ter sucesso, ou seja, a expectativa decorrente dessa conquista é alta, e sua realização é esperada na relação universidade x estudante.

Nas entrevistas com os estudantes, senti que a procura pelas Coordenações não ocorre de forma recíproca, pois, quando o contato existe, ao menos por parte do estudante, isso ocorre por uma necessidade específica. Por exemplo, na fala da estudante E1:

“Quando eu entrei na verdade na Publicidade, eu tive o primeiro contato, que não fui eu que procurei, mas o Coordenador enviou, acredito que *pra* todos que entraram no curso, dando boas-vindas, se disponibilizando, que eu achei bem legal isso. Porque no início é meio assustador, tu não *sabe* quem é teu professor, tu não conhece nada, era um e-mail dele mesmo. E aí, depois disso, tive contato com ele assim, ah, de vez em quando ele vinha em cadeiras divulgar alguma coisa, se disponibilizava. E eu procurei ele quando eu *tava* em dúvida entre sair ou não do curso, da Publicidade, não sei bem dizer assim, mas, ele meio que, ahh, se tu quiser conversar, a gente pode, mas ficou à disposição”.

O estudante E2 recorreu à Coordenação do Curso para buscar auxílio sobre a matrícula e relata: “A única vez que eu procurei foi para indicação de qual disciplina eu poderia fazer, conversei com meu Coordenador do Curso, orientação de matrícula. Problemas, assim, nunca foi necessário”. O estudante E3 buscou ajuda da Coordenação, mas apenas quando teve uma mudança curricular, como se percebe em sua fala: “Eu procurei uma vez só, porque foi a única vez que eu senti necessidade de fazer isso, que era em relação a migração do currículo”. Ainda, na opinião do estudante E4, a Coordenação parece estar um pouco mais distante. Este estudante narra:

“A Coordenação do Curso nunca foi de nos ajudar muito [...] A Coordenação não é muito boa, é outra instância, primeiro, passa pelo Coordenador de semestre. A gente falar direto com a Coordenação é muito raro, muito raro mesmo [...] Mas, a relação com a Coordenação de semestre é bem boa, é tranquila, é rápida, e funciona.”

Cabe destacar que, no caso do estudante E4, o Curso é de regime de matrícula diferenciada de outros Cursos da Universidade. Nessa Linha de formação da Administração, a matrícula é exigida para toda as atividades previstas para o semestre. Segundo seu relato: “Eu não conhecia ninguém, mas, por ser uma turma muito pequena e fechada, o pessoal entrou num ritmo bom”. Por este estilo diferenciado, o Curso costuma promover que a mesma turma de iniciantes no Curso

(com os mesmos ingressantes) também consiga concluí-lo, ou seja, as chances de que os estudantes fortaleçam os vínculos entre colegas é maior do que na relação entre estudantes e Coordenação, como observado pelo discurso do estudante E4.

Corroborando com os relatos, o estudante E6 afirma que nunca buscou a Coordenação, pois, como trabalha na Universidade (como estagiário), já fica sabendo de informações por outras fontes, ou busca-as por colegas que já receberam determinada informação.

Como referi, a procura dos estudantes pela Coordenação do Curso não ocorre de forma linear entre os envolvidos. Isso também é percebido pelos Coordenadores de Curso, conforme E9:

“Mas, interessante essa questão da pergunta, quanto tempo eles levam *pra* voltar na coordenação, porque a gente tem uma experiência de que o aluno iniciante, ingressante, ele não procura a coordenação. Ele é um aluno que vai talvez se sentir, talvez confortável ou com intuito de buscar o contato com a coordenação quando ele já *tá* na metade *pro* final do curso. A tendência é que alunos ingressantes, não digo que eles não procurem, mas estatisticamente eu arriscaria dizer, que é bem menor a procura desse aluno que *tá* ingressando do que o aluno do meio *pro* final. Ele é um aluno que praticamente ele entra com a sensação, às vezes, de querer passar despercebido assim. Acho que é porque ele mesmo *tá* querendo saber se é o que ele quer, porque tem várias dúvidas em jogo. A gente percebe nos que aparecem na coordenação ou nos que entram em contato conosco por e-mail, algumas questões são bem comuns de aparecer.”

Sobre a integração social, o estudante E5 declara: “mas, a Administração costuma ter todas as cadeiras bem cheias, então tu sempre *vê* aquele rosto que *tava* contigo na outra aula, e aí tu acaba, sempre, confraternizando mais”. Percebe-se que há um esforço por parte do estudante em envolver-se, como também pela fala do estudante E6: “a gente procura conhecer, conversar, *pra* sair também do nosso meio e entender mais e conhecer a Universidade, porque, como tudo é novo, e com os amigos fica tudo mais fácil... com o pessoal que a gente conhece”.

Do ponto de vista do estudante E5, a Coordenação de Curso poderia promover mais os serviços de apoio, como, por exemplo, o de monitoria aos estudantes:

“Eu acho que também podiam promover mais a divulgação das monitorias, porque, não é porque tu *é* burro que tu *vai* buscar monitoria. É porque tu *tá* precisando de ajuda em algum quesito. Então, eu acho que isso era um ponto que eles podiam melhorar também, divulgar mais. O que tem de apoio, o professor podia falar

mais. O professor vê que a turma não tá indo muito legal, podia promover, tipo assim, antes da aula, tem monitoria, vocês podem ir”.

É natural que os estudantes, ao ingressarem no ensino superior, vindos de um modelo educacional diferente, que é o ensino médio, sintam que estão chegando a um ambiente pouco receptivo. Eles percebem que o ingresso na Universidade veio acompanhado de algumas mudanças que refletiram em comportamento, comprometimento e adaptação.

Nas entrevistas, o mais reproduzido pelos estudantes foi o sentimento de que estão desassistidos, estão sozinhos. Tinto (1999) afirma que, durante o primeiro ano, os estudantes ainda se assemelham a espectadores de sua própria aprendizagem, com poucas interações com seus pares. Para o autor, nenhum estudante deve passar pelo primeiro ano sentindo-se sozinho, desconectado.

Por essa razão, considero, aqui, que a interação (formal ou informal) mais efetiva das Coordenações de Curso poderia apresentar melhores resultados quanto à satisfação dos estudantes. O modelo dos contatos informais no ambiente acadêmico de Pascarella (1991) revela a importância de introduzir políticas e práticas educacionais que promovam a interação entre professores e estudantes, em atividades extraclasse, como influenciador da persistência estudantil.

Tinto (1997) também afirmou que estudantes que se sentem desconectados no ambiente da instituição, por não conseguirem estabelecer contato ou relação com colegas ou professores, não se sentem como parte da instituição e estão mais propensos a evadir.

Esse sentimento de abandono é característico deste primeiro ano de ingresso, pois os estudantes pouco se percebem como universitários; a experiência é nova, a forma de estudos é diferente, e as exigências são diferentes daquelas a que estavam acostumados. Nem sempre é possível encontrar os mesmos colegas em outras aulas da semana. Isso tudo requer uma adaptação ao novo sistema de ensino, nesse novo espaço de descobertas.

Uma das passagens teóricas que retratam esse cenário provém de Rosário et al. (2010), que afirmam:

O sucesso no ensino superior é muito influenciado pelas experiências no 1.º ano, sendo neste ano que as taxas de abandono e reprovação são mais elevadas, uma vez que muitos alunos chegam à universidade sem hábitos de estudo e de trabalho adequados às novas exigências. (ROSÁRIO et al., 2010, p.350).

Os estudantes não ingressam no ensino superior com uma bagagem ou uma experiência anterior. As novas exigências de estudo, as responsabilidades, os ritmos, as estratégias de aprendizagem e as diferentes formas de avaliação fazem parte dessa trajetória e retratam-na. (GUERREIRO-CASANOVA e POLYDORO, 2011).

Nesse novo cenário educacional, os estudantes desenvolvem-se como adultos, como profissionais e, dessa forma, aprendem a se adaptar à rotina universitária. O estudante E4 lembra sua chegada à Universidade, conforme: “A gente chega muito devagar ainda por causa da escola, achando que é como na escola, mas não é”.

O desafio é tanto social quanto acadêmico; integrarem-se e fazerem amizades também é difícil, como reconhece o estudante E3: “então é muito difícil fazer amizade de longa duração no curso”.

O estudante E5 comenta sobre seu sentimento nas primeiras experiências na Universidade: “Nas primeiras aulas, entra sozinho e é isso (...) Sempre participei bastante das aulas, e eu acho que isso acaba te trazendo mais conforto (...) Eles põem medo de que a faculdade é algo horrível, só que não é horrível”. O envolvimento social, conforme Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), refere-se a padrões de relacionamentos interpessoais com diferentes grupos e de maneira mais madura. Assim, os estudantes percebem que, para a adaptação à vida universitária, também é necessário integrarem-se acadêmica e socialmente, com colegas e com outras pessoas, pois os contatos informais também fazem parte dessa adaptação.

Um dos Coordenadores entrevistados discute a mudança e a adaptação necessária pelas quais o estudante passa nessa trajetória inicial. Conforme E12:

“Essa discussão que se faz sobre tornar-se um aluno universitário e não mais um aluno de ensino médio, que muda completamente a postura do aluno, a atitude do aluno em relação a ser aluno. Isso tem que ser trabalhado porque eles não têm noção disso”.

Portanto, cabe dizer que o envolvimento e a adaptação acadêmica do estudante ao contexto educacional e as experiências desencadeadas nesse ambiente consideram também a relação que os estudantes têm com seus professores ou com os Coordenadores de Curso. O envolvimento e a adaptação são elementos vinculados à satisfação com o Curso, com a Universidade, com os professores e Coordenadores e são favoráveis ao sucesso dos estudantes.

A terceira categorização é a percepção, do ponto de vista dos Coordenadores, sobre o que têm sido desenvolvido a fim de promover a permanência do ingressante no Curso. Nessa categoria, as unidades de contexto estudadas estão relacionadas ao esforço da Universidade em promover a permanência por meio da aprendizagem.

Quadro 33 – Categorização: Ações para a Permanência e Aprendizagem

Unidades de análise / principais narrativas que deram origem às unidades de contexto e à categoria <i>Ações para a Permanência e Aprendizagem</i>	
<p>E7: “A matrícula orientada eu sempre fiz todas elas, sempre recebo e naquele trajeto entre a palestra e o atendimento, eu vou conversando com eles e eu espero até o último sair. E sempre com aquela liberdade de vir aqui, de mandar e-mail, de mandar um Facebook, qualquer coisa assim <i>pra</i> obter mais informações”.</p> <p>E8: “Contato direto e constante com o professor da atividade acadêmica introdutória; Organização de eventos, pelo menos, duas vezes no semestre, no dia da atividade acadêmica introdutória; visita técnica às organizações”.</p> <p>E9: “A montagem da locação dos <i>profes</i>, a gente já tem um cuidado <i>pra</i> aquelas matérias que compõe o primeiro semestre, serem professores com vocação <i>pra</i> acolhida”.</p> <p>E10: “Especialmente nas AAs⁵⁵ de primeiro e segundo semestre, o que a gente faz normalmente é uma conversa com os professores, no sentido de eles tentarem buscar, eu sei que o termo talvez não seja o termo mais adequado mas, de alguma maneira, monitorar esses alunos, acompanhar esses alunos mais de perto do que normalmente se consegue fazer mais adiante, quando eles já começam também a ter um, vamos dizer assim, uma vida própria dentro da Universidade, dentro do Curso mesmo”.</p> <p>E11: “Na cadeira da Introdução é a primeira cadeira que ele vai ter contato com os equipamentos do laboratório, vai aprender a manusear, desde usar a calculadora até usar esses tipos robzinhos [...] Então, a turma da Introdução vê o que os colegas lá de final do Curso estão fazendo. Essa é uma ação que aí, eles começam a se conhecer, alunos de diferentes semestres, bem distantes, eles começam a conversar”.</p>	<p>E7: “A gente tenta promover essas coisas, então, assim, sempre, a questão dos alunos, recebendo os alunos, os professores sendo bem escolhidos <i>pras</i> disciplinas introdutórias. E a própria dinâmica da disciplina introdutória, que envolve aula prática, aula teórica e trabalho de campo, ela faz esse circuito se integrar”.</p> <p>E12: “Um professor que tem vínculo com o mercado, mas que também é extremamente afetivo nessa atividade introdutória, ou seja, muito acolhedor. Eu mesmo já ministrei essa atividade acadêmica. Eu acho que o atual professor tem um perfil muito melhor que o meu, em termos de um bom relacionamento com os alunos”.</p> <p>E13: “É na matrícula orientada que a gente tem esse primeiro contato então com o aluno, que, ele já <i>tá</i> decidido pelo Curso, ele já foi aprovado no vestibular, enfim. Mas é um momento superimportante para que a gente possa explicar dinâmicas específicas sobre o funcionamento do Curso e, também, guiar o aluno nessa primeira matrícula”.</p> <p>E14: Quando sai o listão, muitas vezes, eu envio e-mail <i>pros</i> alunos me colocando à disposição, lembrando, que tem a matrícula orientada, e me colocando à disposição para orientá-los antes até, porque, às vezes, o aluno não pode vir no horário, alguma coisa assim. E a matrícula orientada, eu acho que é uma boa ação. O que eu vejo de problema na matrícula orientada é que muitos não vêm”.</p> <p>E15: “Eu acho que a primeira ação é a matrícula orientada, que a gente busca também, além de fazer, a normativa, digamos da universidade assim, dar um estímulo de permanência no sentido do curso, de promover assim o quanto a gente entende que o curso é uma coisa legal, que a gente gosta do curso, que o curso tem qualidade. Faz assim naquele pouco tempo ali, realmente um recado de significado assim <i>pro</i> aluno”.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2018).

A partir desses relatos, as seguintes unidades de contexto foram estudadas:

55 AA: Atividade Acadêmica

- ações de Boas-vindas – matrícula orientada;
- atividades iniciais, atividade acadêmica introdutória.

Um dos primeiros contatos das Coordenações de Curso com os ingressantes acontece na “matrícula orientada”, que é uma ação de boas-vindas promovida pela Universidade, cujos objetivos são a apresentação formal do Coordenador e das disciplinas indicadas para a primeira matrícula e uma breve divulgação dos principais serviços que acolhem o ingressante.

De forma geral, os Coordenadores entrevistados aprovam a ação da Universidade, por se tratar de um importante momento de encontro, de acolhimento e de aproximação com o corpo docente. De acordo com o relato do entrevistado E13:

“É na matrícula orientada que a gente tem esse primeiro contato então com o aluno, que ele já tá decidido pelo Curso, ele já foi aprovado no vestibular, enfim. Mas é um momento superimportante para que a gente possa explicar dinâmicas específicas sobre o funcionamento do Curso e, também, guiar o aluno nessa primeira matrícula”.

A matrícula orientada é uma ação na qual as Coordenações apresentam informações gerais sobre a primeira matrícula e, principalmente, sobre quais as atividades acadêmicas em que o ingressante deve matricular-se, para que possa iniciar a carreira universitária da maneira mais adequada.

Além dessa ação, os Coordenadores são incentivados a enviar e-mails de boas-vindas ou a realizar contato telefônico com os calouros a fim de convidá-los para esse momento. A data e os horários são, previamente, organizados em uma estrutura de escalonamento por Curso, pois, em seguida a esta orientação de matrícula, os calouros efetivam a matrícula no Curso. Talvez, por ser um momento de presença não obrigatória e ou possuir uma agenda fixa de data e horário, poucos calouros comparecem a esse momento, conforme lembra o Coordenador entrevistado E14:

“Quando sai o listão, muitas vezes, eu envio e-mail *pros* alunos me colocando à disposição, lembrando, que tem a matrícula orientada, e me colocando à disposição para orientá-los antes até, porque, às vezes, o aluno não pode vir no horário, alguma coisa assim. E a matrícula orientada, eu acho que é uma boa ação. O que eu vejo de problema na matrícula orientada é que muitos não vêm”.

Para que nenhum ingressante fique sem receber as instruções sobre a primeira matrícula, a Universidade envia um e-mail de boas-vindas, com a foto ou

um vídeo do Coordenador, para aqueles que não compareceram à orientação e, também, ainda não realizaram a matrícula. Conforme mostra a figura a seguir, o e-mail e a Universidade foram, propositalmente, não identificados.

Figura 9 – Modelo de E-mail de boas vindas do Coordenador



Fonte: dados do site institucional da Universidade (2018).
Imagem da internet⁵⁶.

Conforme o Coordenador entrevistado E7, o contato após a matrícula também ocorre pelas redes sociais, mostrando que a Coordenação procura estar nos

56 . Imagem disponível em https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=635&tbn=isch&sa=1&ei=RRIEW_-fFc715gKH71w&q=imagem+sem+foto&oq=imagem+sem+foto&gs_l=img.3...10345.10482.0.10835.2.2.0.0.0.0.173.173.0j1.1.0....0...1c.1.64.img..1.0.0....0.aUV8f0XoJRw#imgdii=0SUfRpA4v7Tg7M:&imgc=jeIWQ07vAtiWnM:. Data de acesso: 1º/06/2018.

mesmos meios que os seus estudantes, para que, de alguma forma, mantenham-se relacionados:

“A matrícula orientada eu sempre fiz todas elas, sempre recebo e naquele trajeto entre a palestra e o atendimento, eu vou conversando com eles e eu espero até o último sair. E sempre com aquela liberdade de vir aqui, de mandar e-mail, de mandar um Facebook, qualquer coisa assim *pra* obter mais informações”.

Recorrendo à citação de Tinto (1999), que sustentou sua teoria afirmando que a aprendizagem compartilhada deve ser a norma, não a exceção; que nenhum estudante deve passar pelo primeiro ano sozinho, desconectado de seus pares; e que todos os estudantes devem experimentar algum tipo de aprendizado compartilhado durante o primeiro ano de ingresso no ensino superior, a voz da Coordenação, pelo entrevistado E15, assegura que a matrícula orientada é uma forma de conexão e que, posteriormente ao ingresso, a matrícula na atividade introdutória faz as premissas do comprometimento com a permanência. Conforme o entrevistado:

“Eu acho que a primeira ação é a matrícula orientada, que a gente busca também, além de fazer, a normativa, digamos da Universidade assim, dar um estímulo de permanência no sentido do Curso, de promover assim o quanto a gente entende que o Curso é uma coisa legal, que a gente gosta do Curso, que o Curso tem qualidade. Faz assim, naquele pouco tempo ali, realmente um recado de significado assim *pro* aluno”.

Após a matrícula orientada e o processo efetivo de vínculo no Curso desejado, o próximo passo, entendido pelos Coordenadores como uma aproximação e como forma de promoção da permanência dos ingressantes, é a relação que ocorre entre estudantes, professores e Universidade, por meio das disciplinas introdutórias.

É possível afirmar que as atividades introdutórias ou atividades acadêmicas introdutórias, que são ministradas no primeiro semestre de ingresso no Curso, possuem semelhanças com as comunidades de aprendizagem apresentadas por Tinto. Tanto as atividades como as comunidades referidas possuem objetivos semelhantes, de conectar os estudantes com os restantes membros da instituição, impulsionando-os ativamente em ações de aprendizagem compartilhada. (TINTO, 1999).

De acordo com o entrevistado E16, que faz parte da Gerência Acadêmica da Universidade, as atividades introdutórias possuem competências e conhecimentos

comuns quanto à caracterização padrão para todos os Cursos, mas também competências e conhecimentos específicos por Curso. Destaca que todos os Coordenadores de Curso indicaram, baseados na grade curricular, uma disciplina que entenderiam que entrelaçaria o aprendizado introdutório do Curso, ou seja, as principais competências da formação do profissional, mercado de trabalho e carreira com os principais serviços da Universidade. Segundo o entrevistado, “Todos tiveram que indicar uma atividade acadêmica como a chave *pra* ser a introdutória. E aí a partir daí a gente identificou elementos importantes *pra* uma introdutória e criou uma instrução normativa”.

Abaixo, as diretrizes para as caracterizações nas Atividades Acadêmicas Introdutórias, que, por meio de uma Instrução Normativa de 15 de janeiro de 2016, passaram a vigorar com alteração no Projeto Político-Pedagógico de cada Curso. (INSTRUÇÃO NORMATIVA N. 001/2016).

Quadro 34 – Diretrizes para as Atividades Acadêmicas Introdutórias

1. Obrigatoriedade de uma Atividade Acadêmica Introdutória em todos os cursos.
2. A caracterização da Atividade Acadêmica (AA) deverá ter competências comuns para todos os cursos e competências específicas por curso.
3. A matrícula nessa Atividade Acadêmica é obrigatória no primeiro semestre (e todas as AAs de primeiro semestre são co-requisitos da AA Introdutória).
4. O nome da AA deve sugerir que se trata de Atividade Introdutória. Se o nome não contemplar o termo ‘introdução’ deve ser indicado, no Guia do Aluno, que se trata de Atividade Introdutória do curso.
5. Para a alocação do professor: <ul style="list-style-type: none"> a. mínimo de 2 anos na Universidade; b. preferencialmente o coordenador do curso ou professor com perfil; c. realização do Programa de Aprendizagem de AAs Introdutórias.
6. Módulo: 40 alunos por turma (para cursos presenciais).
7. Alocação da sala: <ul style="list-style-type: none"> a. próxima da gestão do curso e das demais turmas do primeiro semestre; b. sala confortável e equipada.

Fonte: Instrução Normativa 001/2016 (Dados Institucionais).

Quanto ao professor da Atividade Acadêmica Introdutória, além de formação na área, conhecimentos específicos, experiência docente e outras atribuições, a Instrução Normativa (001/2016) determinou, como perfil, as seguintes características pessoais: “acolhedor; articulado; empático; humano; motivador; mediador; dinâmico;

flexível; comunicativo (comunicação simples e objetiva); observador; aberto ao diálogo; capaz de escutar; e capaz de estabelecer vínculos”.

Nesse sentido, o Coordenador E12 confirma essa estratégia, afirmando:

“Um professor que tem vínculo com o mercado, mas que também é extremamente afetivo nessa atividade introdutória, ou seja, muito acolhedor. Eu mesmo já ministrei essa Atividade Acadêmica. Eu acho que o atual professor tem um perfil muito melhor que o meu, em termos de um bom relacionamento com os alunos”.

As Coordenações de Curso, de modo geral, estão empregando energia para que haja uma boa condução das Atividades Introdutórias pelos professores. Conforme o entrevistado E9:

“A montagem da locação dos *profes*, a gente já tem um cuidado *pra* aquelas matérias que compõe o primeiro semestre, serem professores com vocação *pra* acolhida. Então, esse é um projeto assim, a gente já começa a pensar nessa lógica da evasão ou, enfim, do perfil de professor que possa ter essa capacidade de acolher esse aluno que *tá* ingressando”.

A Coordenação E10 também concentra esforços em relação ao acompanhamento dos estudantes durante o primeiro ano de ingresso:

“Especialmente nas AAs⁵⁷ de primeiro e segundo semestre, o que a gente faz normalmente é uma conversa com os professores, no sentido de eles tentarem buscar, eu sei que o termo talvez não seja o termo mais adequado mas, de alguma maneira, monitorar esses alunos, acompanhar esses alunos mais de perto do que normalmente se consegue fazer mais adiante, quando eles já começam também a ter um, vamos dizer assim, uma vida própria dentro da Universidade, dentro do Curso mesmo”.

O Coordenador E11 reflete sobre o primeiro ano do estudante como universitário e analisando o efeito das Atividades Acadêmicas Introdutórias, que, na prática, são uma ação que modifica a experiência acadêmica do estudante, pois, além da prática da profissão, da aprendizagem, os estudantes conseguem se integrar ao ambiente e interagir com pares que estão mais à frente no Curso. Conforme o entrevistado:

“Na cadeira da Introdução é a primeira cadeira que ele vai ter contato com os equipamentos do laboratório, vai aprender a manusear, desde usar a calculadora até usar esses tipos robózinhas (...) Então, a turma da Introdução vê o que os colegas lá de final do Curso estão fazendo. Essa é uma ação que, aí, eles começam a se conhecer, alunos de diferentes semestres, bem distantes, eles começam a conversar”.

57 AA: Atividade Acadêmica

O Coordenador E13 também entende que é na Atividade Introdutória que os estudantes interagem melhor: “é justamente esse momento em que os alunos estão reunidos enquanto grupo”.

Retomando a citação de Tinto (2015), que argumenta sobre a promoção da persistência, o autor afirma que a persistência depende de uma série de políticas institucionais e que algumas estão especificamente nas relações e experiências em sala de aula. Essas políticas institucionais devem abordar questões de currículo, pedagogia e habilidades na tarefa de educar. O Coordenador entrevistado E7 corrobora com essa questão:

“A gente tenta promover essas coisas, então, assim, sempre, a questão dos alunos, recebendo os alunos, os professores sendo bem escolhidos *pras* disciplinas introdutórias. E a própria dinâmica da disciplina introdutória, que envolve aula prática, aula teórica e trabalho de campo, ela faz esse circuito se integrar”.

Os demais Coordenadores entrevistados também comprovam essa teoria, fazendo com que a relação do estudante com o professor indicado para a atividade introdutória seja a mais competente. De acordo com o Coordenador E8: “Contato direto e constante com o professor da Atividade Acadêmica Introdutória; Organização de eventos, pelo menos, duas vezes no semestre, no dia da Atividade Acadêmica Introdutória e visita técnica às organizações”.

Os Coordenadores contam com apoio pedagógico para a atividade introdutória, que é um projeto chamado “Gestão da Permanência”, conforme o Gestor Acadêmico (entrevistado E16). Uma das formas de realizar esse apoio pedagógico junto aos Coordenadores é uma “Comunidade” no ambiente de aprendizagem “Moodle”, um software livre de apoio à aprendizagem, que oferece uma forma de criar e de gerenciar cursos online.

Com a liberação de visitante à página, pude perceber que os principais serviços acadêmicos, apoio, acolhimento e informações sobre a infraestrutura da Universidade estão disponíveis aos professores das atividades introdutórias, permitindo, dessa forma, que essas informações sejam disseminadas aos calouros ingressantes na Instituição foco desta pesquisa, conforme figura abaixo:

Figura 10 – Informações sobre serviços da Universidade no Moodle



Fonte: dados do ambiente de aprendizagem da Universidade – Moodle (2018).

De acordo com a fala da Gestão Acadêmica da Universidade (entrevistado E16), ainda há muito o que se fazer para a permanência do ingressante, considerando que o estudante já inicia o Curso querendo experimentar a prática da profissão:

“Uma coisa que a gente tem percebido é que a Introdutória, ela é bem teórica. Então, nesse contexto, assim, que a gente tem escutado bastante os alunos, até *pro* Planejamento Estratégico, eles dizem: ‘ah, eu quero prática, eu quero logo a prática, entra logo a prática’, a gente vai começar um movimento de repensar a caracterização da introdutória *pra* ter, assim, simulações de realidade do curso (...). Até adquirir softwares de simulação, *pra* que ele possa simular o que vai acontecer, então, tentar fazer alguma coisa mais mão na massa, assim, na Introdutória, eu acho que é aonde a gente pode melhorar”.

As duas ações citadas pelas Coordenações estão de acordo com as teorias estudadas sobre retenção e aproximação do estudante com o Curso e Instituição. Fazer com que o envolvimento do estudante aconteça é um passo; fazê-lo sentir-se engajado é outro; e garantir a permanência por meio do aprendizado e das relações construídas no ambiente acadêmico, sem esquecer das condições pessoais e sociais do estudante, é uma inquietação para todas as Instituições de Ensino Superior.

Para concluir, completo com a citação de Tinto (1999), quando o autor afirma que é preciso repensar o primeiro ano de ingresso do estudante, considerando

aspectos relacionados à retenção dos estudantes, à aprendizagem e ao envolvimento do acadêmico ingressante.

O próximo passo é a unificação de todas as informações alcançadas e analisadas, de forma a apresentar os fatores de permanência que podem ser utilizados como subsídios para ações estratégicas na Universidade.

4.4 Discussões sobre os fatores de permanência

Após o primeiro ano de estudos, é possível medir o êxito da transição do ensino médio para o universitário, conforme Fagundes, Luce e Rodriguez Espinar, (2014); assim, a partir dessa fase, conseguimos dados em quantidade e qualidade suficientes para analisar tanto a permanência dos estudantes quanto as possibilidades de evasão. Corominas (2001) menciona que, ao final do primeiro ano de estudos na educação superior, completa-se a transição do ensino médio à universidade, e é nesse período que se constituem as diferentes trajetórias da transição.

Para compor essa análise de caráter quali-quantitativo, foram identificados elementos unitários provenientes dos resultados do perfil do ingressante, da relação entre desempenho no Vestibular e acadêmico e das entrevistas. Desse modo, segue a unificação dos elementos, com o objetivo de aproximar os principais fatores de permanência. Nessa perspectiva, apresento abaixo a relação dos fatores de permanência identificados nesta pesquisa.

Figura 11 – Fatores de permanência identificados na pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2018).

A figura acima apresenta os fatores de permanência identificados na pesquisa, a saber: apoio, envolvimento e adaptação acadêmica, e ações para a permanência e aprendizagem. Para melhor interpretá-los, esses elementos seguem descritos.

Apoio – o apoio refere-se tanto ao apoio familiar como ao apoio financeiro, principalmente quando este provém de um familiar ou da oportunidade de uma bolsa de estudos. De forma geral, os estudantes necessitam de apoio financeiro, ou seja, a capacidade financeira de prover os estudos é fator de permanência. Por mais comprometidos com os estudos, motivados com o ingresso na Universidade ou envolvidos academicamente, se não tiverem como custear as despesas na Universidade ou como pagar as mensalidades, os estudantes não irão persistir; evadirão ou diminuirão o número de matrícula em créditos (ou disciplinas), ou, ainda, poderão transferir-se para um Curso cuja mensalidade tenha menor valor. A partir dos relatos, um dos fatores que determinam a permanência dos estudantes na instituição, portanto, é o apoio financeiro que recebem dos pais ou familiares ou que provenha de bolsa de estudos. A questão financeira, ou seja, o fato de os estudantes terem um emprego ou realizarem um estágio remunerado é um dos fatores de permanência. Essa relação de emprego e trabalho também é expressada

pelos Coordenadores de Curso, principalmente quando impacta em menos tempo de dedicação aos estudos exigidos na Graduação.

Ao ingressarem no ensino superior, a maioria ainda não exercia atividade remunerada (cerca de 63,34% dos estudantes), mas, pelas entrevistas realizadas, os estudantes conseguem um emprego ou um estágio em até um ano desde seu ingresso. O fator trabalho reflete-se, posteriormente, em menos tempo de integração com os colegas de turma, devido à realidade de ocorrerem menos encontros fora da sala de aula, ou, ao menor tempo de realizaram atividades extraclasse. Na relação com o desempenho dos estudantes, o fato de trabalharem está implicado diretamente no desempenho, conforme as análises realizadas a partir do perfil dos ingressantes.

Nesse sentido, o estudante da Universidade foco desta pesquisa é um trabalhador que, mesmo não sendo o principal responsável por pagar seus estudos ou por prover o sustento familiar, possui renda por exercer uma atividade remunerada. Essa é considerada por ele essencial para os estudos, pois, com essa receita, consegue manter-se como estudante e também manter os momentos sociais dentro e fora do ambiente acadêmico, pois depende financeiramente dos pais ou de algum familiar.

Nesse cenário, situo uma ideia de Kuh et. al (2007) sobre duas características do envolvimento dos estudantes: a primeira relaciona-se à quantidade de tempo e de esforço que os estudantes colocam em seus estudos, e a segunda, à forma como a instituição organiza o currículo, a aprendizagem e os serviços de apoio para estimular os estudantes a participarem de atividades. Diante disso, é conclusivo o ponto de vista de Tinto (1987) sobre a importância de suporte social, uma assessoria estudantil ou aconselhamento para atendimento aos estudantes, um direcionamento de carreira ou encaminhamento de estudos e, também, uma oportunidade de apoio financeiro.

Portanto, o apoio acadêmico e social é um dos fatores de permanência para o ingressante no ensino superior, de acordo com dados evidenciados pelas análises, pelos relatos descritos nesta pesquisa e pela teoria estudada.

Envolvimento e adaptação acadêmica – ao ingressarem, os estudantes sentem-se mais motivados e estão comprometidos com a Universidade e com o Curso. De acordo com os entrevistados, há certeza quanto à escolha tanto do Curso quanto da Universidade, de acordo com os dados estudados. Cabe ressaltar as

expectativas do estudante em optar pela Instituição que “oferece o melhor Curso na área”, correspondendo a 45,2% das respostas, que ocupou a primeira posição na opinião dos estudantes, segundo o questionário socioeconômico. Na segunda posição, destaca-se a imagem da Universidade, com 12,7% das respostas. Assim, chama a atenção a certeza dessas escolhas, conforme a carreira e a Universidade que elegeram para graduar-se.

O envolvimento, assim como a aprendizagem, é a chave para que os estudantes mantenham-se na Universidade; portanto, é considerado fator de permanência para os ingressantes. Isso verifica-se principalmente durante o primeiro ano de ingresso, que é considerado o período mais difícil de adequação à nova rotina de estudos, ao novo sistema de ensino, ou seja, o estudante é um recém-chegado a um ambiente totalmente já habitado e com comportamento consolidado.

O estudante precisa, agora, adaptar-se aos processos acadêmicos, diferentes do que havia no ensino médio; daí em diante, o ingressante torna-se responsável por sua trajetória e aprendizagem. É nesse contexto que o ingressante pode evadir, se não se sentir envolvido e pertencente a esse novo ambiente. A desconexão com o ambiente universitário surge pelo sentimento de solidão ou de desassistência, o que é procedente, pois o estudante conhece poucos rostos na sala de aula, não se sente próximo dos professores e da Coordenação de Curso para buscar amparo ou assistência, não conhece os serviços da Universidade e tão pouco consegue interagir ou integrar-se com outros colegas. Corroborando com isso, Tinto (1999) confirma o sentimento de espectadores que os estudantes têm sobre sua própria aprendizagem, durante o primeiro ano.

Decorrente disso é a baixa procura pelas Coordenações de Curso. Os ingressantes são os que menos procuram a Coordenação para conversar. A preferência do ingressante é buscar esse apoio somente quando necessita e, pela fala dos Coordenadores, quando buscam essa ajuda, já é um pouco tarde demais, e não é possível uma intervenção ou um encaminhamento da forma que a Coordenação desejaria. Cabe destacar que as relações podem ser mais estimuladas, de forma que o estudante perceba a Coordenação do seu Curso como um significado de acolhimento, não somente como um órgão de despachos de problemas.

Portanto, o envolvimento e adaptação acadêmica são fatores para a persistência, que devem ser estimulados na Universidade, pela forma como conduz

os processos acadêmicos e planeja a aprendizagem, e no estudante, pela integração com o ambiente e interação com os professores e colegas. O envolvimento estudantil é compreendido pelas experiências acadêmicas e sociais, mas também pela aprendizagem alcançada

Ações para a permanência e aprendizagem – uma das primeiras ações com os ingressantes é a matrícula orientada, um atendimento especializado aos ingressantes no qual a Coordenação de Curso explica a matrícula no primeiro semestre do Curso. A iniciativa da Universidade ao proporcionar esse momento é muito bem vista pelas Coordenações, pois sentem que essa é uma oportunidade de apresentação, mas também de sua aproximação com o calouro. A Coordenação de Curso sente que a ação tem grande importância, uma vez que o fato de explicar o objetivo das atividades do primeiro semestre é relevante tanto para a Universidade e o Curso quanto para a organização de matrículas posteriores que o estudante vier a fazer.

Outra ação de destaque é a iniciativa da Universidade ao estabelecer uma disciplina (atividade acadêmica) como sendo a disciplina introdutória em cada Curso. A Atividade Acadêmica Introdutória deve ser ofertada no primeiro semestre de ingresso no Curso e deve ser obrigatória, sendo todas as demais disciplinas co-requisitos desta Introdutória. Para ministrar essas disciplinas, é indicado um perfil específico de professor, que contemple, além de características profissionais e de mercado, um perfil pessoal acolhedor e motivacional, dentre outras características.

Dessa forma, as Coordenações de Curso percebem, de forma unânime, que a atividade introdutória é condição para a permanência dos estudantes, pois, para essa atividade são dedicados os melhores professores para acolher os calouros, de forma que, além do aprendizado sobre a carreira profissional do Curso, também são apresentados todos os serviços da Universidade.

A Atividade Acadêmica Introdutória é uma ação que modifica a experiência acadêmica do estudante, já que, além da aprendizagem, é estimulada a integração entre estudantes de outros Cursos e até mesmo de outros semestres. Contudo, vale ressaltar que nem todos os ingressantes matriculam-se nessa Atividade, pois, em alguns casos, ocorre que o estudante possui aproveitamento de disciplinas realizadas em outro Curso ou em outra IES e, assim, pode ser dispensado dessa Atividade. Ou ainda, há casos em que o estudante opta por realizar outra matrícula,

pois não recebeu a orientação de matrícula para que prestasse a Atividade introdutória.

As ações promovidas para a retenção dos estudantes percebidas pelos Coordenadores ocorrem no primeiro semestre de ingresso. Essa situação remete à fala de Tinto (1999), sobre repensar o primeiro ano de ingresso do estudante, pois os aspectos relacionados à retenção dos estudantes, à aprendizagem e ao envolvimento do acadêmico ingressante vão além desse primeiro semestre. Outras ações planejadas para a permanência e para a aprendizagem no primeiro ano podem surtir novos efeitos sobre os dados de estudantes evadidos, principalmente nesse período mais crítico, do primeiro ano.

A Universidade pesquisada realizou estudo anterior sobre a evasão nos Cursos de Graduação⁵⁸. Esse estudo teve por objetivos avaliar e identificar as variáveis que poderiam interferir nos números da evasão. No Estudo sobre a Evasão na Graduação, os resultados de uma análise do ano de 2008, identificaram os mesmos achados que esta pesquisa: o de que grande parte da evasão acontece no primeiro semestre, e, até o terceiro semestre, os índices de evasão são mais altos, estabilizando-se após esse período.

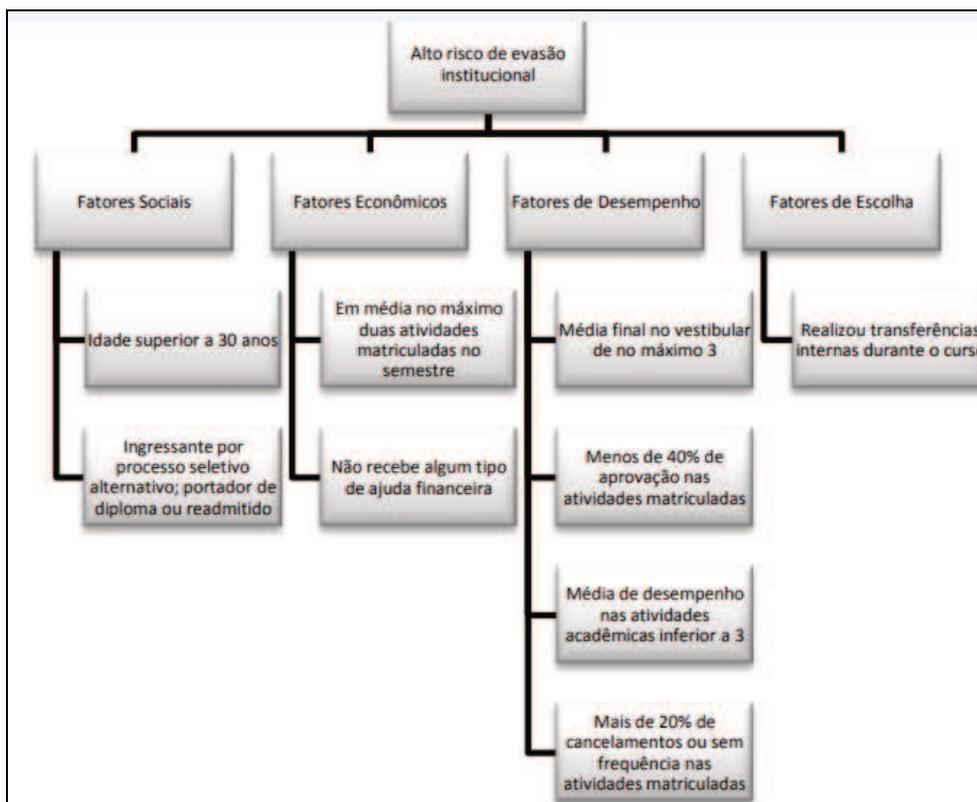
O Estudo também destacou que, em 2008, os fatores identificados como influenciadores da evasão eram o desempenho acadêmico (estipulado por muitas reprovações e médias baixas), área do Curso (em determinadas Escolas, taxa evasão menor), indefinição da escolha profissional (muitas trocas de Curso), tempo de Curso (semestre em curso) e condições financeiras (inadimplência e matrículas em poucas disciplinas).

Em 2011, de acordo com o Estudo, os fatores que caracterizaram a evasão na IES estudada foram, além daqueles identificados em 2008, também os fatores sociais. Além disso, o Estudo incluiu, posteriormente, algumas variáveis, pois a análise não foi possível na primeira edição de 2008: os dados do questionário de inscrição no Vestibular e o recebimento, pelo estudante, de algum tipo de ajuda financeira. Tais variáveis trouxeram resultados também muito similares aos dados analisados nesta pesquisa sobre os fatores de permanência.

58 Pesquisa intitulada “Estudo Sobre a Evasão na Graduação”, 2011. O documento faz parte do referencial teórico desta Dissertação.

Vale ressaltar que os fatores que levam o estudante a evadir nem sempre são os mesmos que o fazem persistir. No Estudo Sobre a Evasão na Graduação (2011), foram identificados fatores de evasão muito similares aos fatores de permanência, mas que se diferenciam em alguns aspectos. A seguir, descrevem-se os fatores de evasão identificados no Estudo de 2011, que podem representar uma maior ou menor propensão de evasão da Instituição.

Figura 12 – Resumo das variáveis de maior risco de evasão de 2011



Fonte: Estudo Sobre a Evasão na Graduação (2011).

No Estudo Sobre a Evasão na Graduação (2011), as análises contemplam fatores sociais, econômicos, de desempenho e de escolha. A diferença entre o estudo anterior e este estudo sobre os fatores para a permanência reside no fato de que este mais atual atenta para elementos relacionados com o envolvimento acadêmico do estudante e com o desenvolvimento de ações que favorecem a persistência do ingressante. Além disso, preocupa-se com o aprendizado do estudante como fator também essencial. Os fatores econômicos assemelham-se pela mesma preocupação com a ajuda financeira nos dois estudos. Além disso, os fatores de desempenho estão muito próximos nas duas análises.

Vale destacar que o Estudo Sobre a Evasão na Graduação (2011) é mais complexo e mais detalhado. Os dados foram tratados por análises estatísticas, contemplaram mais de um período letivo e mais de um público de estudantes. Isso torna-o diferente do que foi desenvolvido nesta dissertação, que tratou de fatores determinantes de permanência e com finalidades específicas.

A partir disso, com o objetivo de apresentar como os fatores de permanência podem subsidiar ações estratégicas na IES em análise, o próximo capítulo é iniciado.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como objetivo de propor formas de utilização dos fatores de permanência como subsídio para ações estratégicas institucionais, este capítulo toma forma. A intenção é, a partir da identificação dos fatores de permanência, propor um modelo de relatório de dados que sirva como apoio à Gestão da Universidade estudada.

A proposta de intervenção objetiva reunir os resultados obtidos neste estudo acerca das taxas de permanência, desistência e a média geral de notas com novos elementos a serem coletados por meio de uma pesquisa de opinião sobre fatores de permanência, sob a perspectiva do estudante ingressante; em seguida, os resultados, disponibilizados em forma de relatório, podem auxiliar na tomada de decisão.

Descrevendo um pouco mais o modelo de avaliação da permanência dos ingressantes, este consiste em, no período de um ano, mensurar as taxas de permanência e de desistência, a média geral de notas, e aplicar uma pesquisa de opinião sobre a percepção da trajetória, sob a interpretação do estudante.

A taxa de desistência ao final do primeiro ano de ingresso deverá ser calculada a partir do total de estudantes que se vincularam no ingresso (matrícula-vínculo do tipo “vestibular”), mas que, na renovação do vínculo para o segundo ou para o terceiro semestre, não efetivaram a rematrícula na IES ou não continuaram vinculados ao Curso de origem. A taxa de permanência ao final do primeiro ano de ingresso deverá ser calculada a partir do total de estudantes que se vincularam no ingresso (matrícula-vínculo do tipo “vestibular”) e não evadiram da IES ou do Curso de origem ao final do primeiro ano do ingresso ou ao final do segundo semestre letivo, na renovação para o terceiro semestre, concluindo com sucesso o primeiro ano.

Para que seja possível realizar esse acompanhamento acerca das taxas de desistência e de permanência, será preciso elaboração de planilhas com a extração de dados do banco de dados da IES, de forma a mensurá-los por período letivo e por Curso, por exemplo. O desempenho de Vestibular e o desempenho acadêmico (de cada semestre) seriam correlacionados, gerando o indicador de desempenho – Média Geral de Notas –, e o indicador corresponderia ao que o estudante alcançou em termos de aprendizado no período analisado.

Além disso, ao final do período de um semestre letivo, quando realizarem a rematrícula para o seguinte e, também, na rematrícula para o terceiro semestre, os estudantes responderiam a uma pesquisa de opinião, de forma voluntária, online, com escala de respostas em um número de itens pré-determinados de cinco opções, que corresponderiam a um valor mínimo e a um valor máximo, em que o mínimo corresponderia a “discordo totalmente”, e o máximo, a “concordo totalmente”. A escala proposta é do tipo Likert (1932). Os aspectos a serem analisados seriam relacionados à trajetória e à permanência do estudante no primeiro ano de ingresso. O modelo da pesquisa de opinião a ser aplicada com os estudantes segue abaixo.

Quadro 35 – Pesquisa de opinião sobre fatores de permanência

a) Fatores relacionados à categoria de permanência “Apoio”:

Q1: Recebo apoio financeiro da minha família (de pais ou de outro familiar) ou tenho bolsa de estudos, e isso é condição para que eu continue matriculado:

- ① Discordo totalmente
- ② Não concordo
- ③ Indiferente
- ④ Concordo
- ⑤ Concordo totalmente

Q2: Conheço os setores da Universidade que oferecem apoio acadêmico e social:

- ① Discordo totalmente
- ② Não concordo
- ③ Indiferente
- ④ Concordo
- ⑤ Concordo totalmente

Continuação.

b) Fatores relacionados à categoria de permanência “Envolvimento e adaptação acadêmica”:

Q3: Estou motivado com a escolha da profissão (Curso):

- ① Discordo totalmente
- ② Não concordo
- ③ Indiferente
- ④ Concordo
- ⑤ Concordo totalmente

Q4: Estou me adaptando à vida universitária por meio da integração com os colegas:

- ① Discordo totalmente
- ② Não concordo
- ③ Indiferente
- ④ Concordo
- ⑤ Concordo totalmente

Q5: Estou me adaptando à vida universitária por meio da integração com os professores:

- ① Discordo totalmente
- ② Não concordo
- ③ Indiferente
- ④ Concordo
- ⑤ Concordo totalmente

Continuação.

c) Fatores relacionados à categoria de permanência “Ações para a permanência e aprendizagem”:

Q6: Percebo que tive um aprendizado satisfatório em relação aos conteúdos ministrados nas disciplinas deste semestre:

- ① Discordo totalmente
- ② Não concordo
- ③ Indiferente
- ④ Concordo
- ⑤ Concordo totalmente

Q7: Percebo que a Instituição se preocupa com a minha permanência como estudante nesta Universidade:

- ① Discordo totalmente
- ② Não concordo
- ③ Indiferente
- ④ Concordo
- ⑤ Concordo totalmente

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Ao final do ciclo de um ano do ingresso, cada fator gerará um ou mais elementos que corresponderão às categorias de permanência. Por meio dos resultados obtidos na pesquisa, esses dados serviriam como indicadores de opinião sobre a percepção dos ingressantes durante a trajetória acadêmica percorrida.

A pesquisa de opinião seria voluntária e aplicada duas vezes, no primeiro ano de ingresso; quanto maior fosse a participação dos estudantes, melhores seriam as possibilidades de análise. O conjunto dos dados poderia predizer se o grupo de ingressantes de determinado período possui a intenção de persistir ou a de evadir. Os estudantes poderiam responder à pesquisa nas duas vezes em que lhes for solicitado, ou, se for o caso, em nenhuma ou, pelo menos, uma vez. É importante considerar também que alguns dos estudantes participantes da pesquisa de opinião já terão evadido entre um semestre e outro, mas o mais importante é que se possa obter as informações sobre a percepção do estudante quanto ao primeiro ano de ingresso na Universidade.

Pode-se dizer, portanto, que a proposta de intervenção consiste em um monitoramento dos ingressantes por meio de um relatório de predição da permanência. Os dados da pesquisa de opinião seriam agrupados, de forma que contemplassem todas as respostas obtidas em um ano. Para interpretação dos dados, as respostas de “Concordo” e “Concordo totalmente” precisariam ter maior quantidade do que as demais respostas, para indicar o sinal “verde”. Caso a maior parte das respostas indiquem “Discordo totalmente” e “Não concordo”, o sinal indicado, portanto, seria “vermelho”. Quando as respostas fossem em maior parte “Indiferente”, o sinal a acender seria “amarelo”. Conseqüentemente, no relatório proposto, os dados para predizer evasão ou permanência seriam representados por um semáforo, com as cores “vermelho”, “amarelo” e “verde”.

O modelo de painel abaixo contém dados fictícios apenas para ilustração.

Figura 13 – Painel Modelo de predição da permanência

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Categoria	Fatores	Discordo totalmente	Não concordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente	Negativo	Indiferente	Positivo
Apoio	Recebo apoio financeiro da minha família (de pais ou de outro familiar) cu tenho bolsa de estudos e isso é condição para que eu continue matriculado	20%	30%	10%	20%	20%	50%	20%	40%
Apoio	Conheço os setores da Universidade que oferecem apoio acadêmico e social	10%	10%	20%	30%	30%	20%	20%	60%
Envolvimento e adaptação acadêmica	Estou motivado com escolha da profissão (curso)	20%	10%	10%	30%	30%	30%	10%	60%
Envolvimento e adaptação acadêmica	Estou me adaptando à vida Universitária por meio da integração com os colegas	20%	10%	10%	30%	30%	30%	10%	60%
Envolvimento e adaptação acadêmica	Estou me adaptando à vida Universitária por meio da integração com os professores	20%	10%	10%	30%	30%	30%	10%	60%
Ações para a permanência e aprendizagem	Percebo que tive um aprendizado satisfatório em relação aos conteúdos ministrados nas disciplinas deste semestre	20%	10%	10%	30%	30%	30%	10%	60%
Ações para a permanência e aprendizagem	Percebo que a instituição se preocupa com a minha permanência como estudante nesta Universidade	20%	10%	10%	30%	30%	30%	10%	60%
							31%	11%	57%
Permanência/ Evasão		Taxas				Médias do período			
○		A taxa de desistência:	48%	Média Geral de Notas		6,7			
○		A taxa de permanência:	52%	Média Vestibular:		4,9			
●		Total de ingressantes do período:	892	Média 1º semestre:		7,8			
		Ingressantes que responderam pesquisa:	892	Média 2º semestre:		7,4			

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Nesta concepção, para averiguar se o grupo de ingressantes possui ou não a tendência à evasão ou à permanência, os dados da pesquisa de opinião já compilados devem ser analisados juntamente com as taxas de desistência e de permanência, e também deve ser considerada a média geral de notas.

Espera-se que, com o uso deste relatório, a Universidade possa, ao realizar a predição da permanência e auxiliar com novos dados os estudos de combate à evasão, rever o planejamento e a organização da aprendizagem, atuando de forma mais aproximada aos ingressantes.

Quanto à periodicidade deste monitoramento, após a pesquisa de opinião, que seria solicitada aos estudantes na rematrícula para o segundo e para o terceiro semestres, os dados já estariam disponíveis no sistema Acadêmico da Universidade para execução, por meio de relatório disponível permanentemente, com possibilidade de execução por Curso, período letivo, dentre outros parâmetros de pesquisa.

O monitoramento acadêmico do primeiro ano de ingresso é importante para que a Instituição possa realizar a manutenção da permanência, assim como a prevenção da evasão, sendo esse período o de maior índice de evasão: como foi observado, os percentuais são de 32% do primeiro para o segundo semestre e de 48% ao final de um ano. O propósito é garantir que o estudante tenha condições favoráveis ao sucesso acadêmico, ou seja, que, além do ingresso e da permanência, os estudantes tenham incentivos e consigam prosseguir os estudos até a conclusão.

Além desse monitoramento, sem dúvida, o apoio ou suporte social e acadêmico também são condições preditivas para a permanência. Os estudantes, conforme os relatos observados, sentem-se pouco pertencentes ao novo ambiente; por isso, manter um local acolhedor para receber estudantes com situações diversas (algumas que podem, inclusive, levar à desistência dos estudos, por fatores pessoais, acadêmicos ou financeiros) é, sem dúvida, uma estratégia proativa de atendimento especializado. Esse tipo de atendimento deve ser, como citado, “proativo”, ou seja, não apenas aguardar que os estudantes busquem ajuda, pois sabe-se que muitos estudantes não buscam esse tipo de auxílio, ou, quando buscam, as possibilidades de reversão do problema, muitas vezes, não são possíveis. O apoio acadêmico e social, financeiro e dos familiares tem se mostrado, cada vez mais, fator de permanência que reduz o risco de o estudante evadir.

É contundente destacar que o primeiro ano de ingresso é um período de adaptação a uma nova rotina de estudos e de compromissos, diferente do que os estudantes vinham experimentando no ensino médio. No entanto, a bagagem do ensino médio, tanto de conhecimento e de aprendizagem como de comportamento, servirá como base para as novas experiências. O estudante deve ser estimulado a envolver-se nesse novo cenário; portanto, é preciso despertar nele a vontade de participar, colaborar e de integrar-se, ou seja, sentir-se engajado com os estudos e com a Universidade. Sentir-se adaptado a esse novo sistema de ensino, em um novo espaço de aprendizagem, é fator de permanência para o ingressante.

Para oportunizar aos estudantes o acesso e o sucesso acadêmico, deve haver estímulo à participação em atividades dentro e fora da sala de aula, promovendo-se, dessa forma, o fortalecimento de vínculos e o envolvimento com os colegas, professores e Universidade. Uma dessas oportunidades, conforme foi observado, é a estratégia pedagógica das atividades introdutórias.

As atividades acadêmicas introdutórias possuem um papel fundamental na aprendizagem, pois, além dos conteúdos sobre a profissão, também estabelecem uma conexão com os serviços da Universidade. Funcionam como um modelo de “comunidades de aprendizagem”, pois são distintas de um currículo padrão, oportunizando aos estudantes benefícios que vão além da sala de aula. Nas atividades acadêmicas introdutórias, percebe-se que, pelos relatos dos Coordenadores de Curso, os estudantes tendem a ser mais comprometidos com a própria aprendizagem e mais envolvidos com os demais colegas de Curso e, até mesmo, com os de outros Cursos. Esse envolvimento inicial é fator preditivo para a permanência ao longo do Curso, pois o estudante criou ou fortaleceu vínculos com a Instituição que podem ser duradouros para toda a trajetória. Portanto, como ação de permanência e de aprendizagem, as atividades acadêmicas introdutórias cumprem um papel fundamental para o bom andamento e desenvolvimento acadêmico dos ingressantes.

Espera-se que, com o modelo de predição da permanência e o conhecimento sobre os fatores que promovem a permanência, a Universidade consiga mais subsídios para o planejamento de ações voltadas à persistência estudantil do ingressante. Por essa razão, o desejo é apresentar os resultados desta dissertação aos Gestores da Universidade e ao grupo da Gestão da Permanência, para que,

após análise destes gestores, a Universidade opte pela implementação imediata desta proposta de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar os fatores de permanência do ingressante em uma Instituição de Ensino Superior privada. A escolha do tema decorre da premissa de que buscar os motivos que levam o estudante a permanecer no Curso ou na Instituição é algo pouco abordado em estudos e pesquisas. Percebe-se que muitas das pesquisas encontradas abordam o tema da evasão e as causas que levam o estudante a evadir, mas poucos pesquisadores buscam o interesse em saber o que faz o estudante persistir.

A persistência estudantil é foco de pesquisas de diversos autores, principalmente, fora do Brasil. Em nosso país, ainda são poucos os pesquisadores que se dedicam a estudar a questão. Então, surgiu a pergunta: “por que estudar a permanência, e não a evasão?” As respostas são: para escutar o estudante que está na Universidade, mantendo-se matriculado; pelo esforço do estudante trabalhador, que necessita de apoio; pelo fato de que, geralmente, tem-se ouvido mais a voz do estudante evadido do que a do matriculado; pela importância de conhecer os motivos de quem sai, mas também de quem permanece; pela necessidade de conhecer o que motiva o estudante a continuar matriculado na Universidade; pela concorrência entre as instituições, uma disputa, muitas vezes, gerada por preço, e não por qualidade; por conhecer o contexto emergente do nosso país, submerso em uma crise econômica, que proporciona, cada vez, inseguranças e incertezas do que vem pela frente; pela preocupação, enfim, não somente com o acesso, mas também com o bem-estar do estudante matriculado.

Como motivadores desta pesquisa, em primeiro lugar, tomo a expansão da educação superior no Brasil, entendida, principalmente, pelo crescimento exponencial do número de estudantes matriculados, mas também pela diversidade de Cursos, pelo aumento de vagas e pelo surgimento expressivo de Instituições de Ensino Superior, sobretudo de instituições privadas com fins lucrativos. É um processo de transformações que se relacionam, principalmente, às condições de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior.

A democratização do ensino superior é constituída por diferentes significados que se constituíram historicamente e estão relacionados a diferentes contextos políticos do país. Por isso, é importante conhecer o contexto histórico da educação superior no Brasil, principalmente quando esse nível de ensino iniciou o caminho

mais intensificado rumo a privatizações e à mercantilização da educação, que facilitou a entrada de grupos privados com fins lucrativos em vários segmentos brasileiros, conduzindo a diversas privatizações de sistemas – entre eles, o da educação. O país cresceu em número de universidades e de universitários, e a democratização acabou cumprindo o papel de atender à demanda; no entanto, deixou em segundo plano os fatores de permanência e de sucesso do estudante.

A permanência dos estudantes sob a luz da produção de autores nacionais foi sistematizada no estado do conhecimento. Os elementos de relação identificados foram o desempenho no Vestibular, o desempenho no ensino superior, o primeiro ano no ensino superior e a permanência. Desse modo, foram estabelecidas duas categorias de aproximação para a análise dos artigos: desempenho e permanência no primeiro ano.

Em busca de significados na base teórica internacional, muitos autores tiveram destaque nesta dissertação, pois trataram, em suas teorias ou em modelos teóricos, sobre os atributos ou variáveis que contribuem para a permanência do estudante, principalmente no primeiro ano de ingresso no ensino superior. Os autores estudados e suas teorias são consistentes e possuem relação entre si, completando-se em muitos aspectos. O modelo de pesquisa nacional se assemelha muito do modelo de pesquisa internacional.

Como estratégia de pesquisa, foi adotado o estudo de caso, com pesquisa documental em documentos e planilhas de dados institucionais, e, para as entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo, a fim de chegar-se aos fatores de permanência do ingressante.

O problema desta pesquisa estava norteado a responder “Quais os fatores preditivos para a permanência dos estudantes ingressantes?”. Entendo que essa questão foi respondida. Após a categorização e análise, os fatores de permanência identificados foram: apoio, envolvimento e adaptação acadêmica e ações para a permanência e aprendizagem. Quanto ao objetivo geral, consistiu em “analisar os fatores que contribuem para a permanência do ingressante na Universidade, visando à proposição de estratégias” também foi atendido. A análise dos fatores foi possível por meio de categorias, de acordo com os objetivos específicos, a saber: “identificar o perfil do ingressante por Vestibular, para o primeiro período de 2016” e “identificar relação entre o desempenho no Vestibular e o acadêmico”. Esses objetivos foram contemplados nas análises realizadas a partir de documentos e planilhas de dados

institucionais. O alcance do terceiro objetivo, que consistiu em “analisar a forma como estudantes e professores percebem o desenvolvimento acadêmico no primeiro ano de ingresso no ensino superior”, foi possível por meio das entrevistas realizadas com estudantes, Coordenadores de Curso e Gestão Acadêmica. Por fim, o quarto objetivo específico, que se destinava a “propor formas de utilização dos fatores de permanência como subsídio para ações estratégicas institucionais”, também foi atendido e detalhado como uma proposta de intervenção.

Muitas interpretações sobre os dados foram possíveis, destacando-se entre elas o indicador de desempenho denominado como Média Geral de Notas, que corresponde ao aprendizado do estudante durante o primeiro ano. Além disso, foi possível analisar as taxas de permanência e de desistência dos ingressantes da Instituição.

Na proposta de intervenção, foi especificada uma forma de monitorar a permanência dos ingressantes por meio de relacionamentos entre os resultados obtidos e a aplicação de uma pesquisa de opinião, com o objetivo de gerar novos achados que possam contribuir para os estudos do grupo Gestão da Permanência, dedicado a atender às demandas tanto de permanência quanto de inclusão de estudantes.

A preocupação com o bem-estar do estudante e a sua permanência é atual no contexto das universidades, dado o cenário de redução no número de matriculados e de ingressantes. Por isso, vale destacar a relevância deste estudo como um plano de desenvolvimento para que o estudante possa ter sucesso acadêmico durante toda a sua trajetória, iniciando pelo primeiro ano de ingresso.

O início deste planejamento envolve o maior número de informações para a utilização tanto no apoio à organização de ações pedagógicas e de aprendizagem voltadas ao currículo dos Cursos e à sala de aula, quanto na direção de novas práticas administrativas voltadas à gestão educacional.

Esta pesquisa analisou os fatores de permanência do estudante ingressante na Universidade pesquisada. A Universidade preza pela excelência em todos os serviços de atendimento e de acolhimento oferecidos aos estudantes e, portanto, entendo que os resultados obtidos nesta pesquisa tendem a contribuir positivamente para novas reflexões sobre o assunto.

Por fim, há pretensão de apresentar esta pesquisa aos Gestores da Universidade, para que a proposta de intervenção seja analisada, e sua viabilidade de implantação seja considerada.

Também sugiro que novas pesquisas possam dar continuidade a esta, que se dedicou a analisar um público e um período letivo específico. Estudos futuros podem dedicar-se à aplicação do que foi descrito como proposta de intervenção.

Por fim, importante indicar, que a pesquisa não envolveu o ingresso extravestibular, nem tratou de estudar os ingressantes da educação a distância.

APÊNDICE 1

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA UNISINOS

Eu, **Juliana Oliveira Bombardelli**, estudante do curso **Mestrado Profissional em Gestão Educacional** da **UNISINOS**, sob orientação da Profa. **Maria Aparecida Marques da Rocha**, solicito autorização para realizar pesquisa com **dados de ingressantes por vestibular (questionário socioeconômico e desempenho nas provas)** e **dados de desempenho (resultado/ notas das atividades acadêmicas matriculados)** desses ingressantes, referente ao ano de 2016. Essa pesquisa é componente da seguinte atividade curricular: **Dissertação**. O objetivo do estudo é **analisar os fatores que contribuem para a permanência do ingressante na Universidade, visando à proposição de estratégias (Título: Fatores de Permanência do Ingressante no Ensino Superior em uma Universidade Privada Comunitária)**. A pesquisa terá início em **novembro de 2017** e término em **janeiro de 2018**. Tendo em vista as contribuições possibilitadas pelo estudo, comprometo-me a enviar para a Unisinos a versão final do trabalho.

As ferramentas utilizadas para a pesquisa serão **análise e elaboração do perfil do ingressante, análise estatística entre o desempenho obtido no vestibular e o desempenho acadêmico durante o 1º ano de ingresso. Trata-se de pesquisa quanti-qualitativa, por essa razão, há uma etapa de entrevistas, para a qual serão convidados coordenadores de curso (aproximadamente, 6 entrevistados) e alunos ingressantes por vestibular no período indicado nesta pesquisa (aproximadamente, 12 entrevistados)**. As entrevistas serão de acordo com a disponibilidade do entrevistado, de forma consciente, livre e esclarecida, demonstrando ciência e consentindo formalmente a sua participação.

No que diz respeito à identificação da instituição,

não utilizarei o nome da Unisinos e responsabilizo-me em preservar o nome da Instituição de forma a que ela não seja passível de identificação.

solicito autorização para utilização do nome da Unisinos (como IES pesquisada) com a seguinte justificativa: O trabalho contribuirá para conhecer o perfil dos alunos que ingressam por vestibular, relacionar desempenho vestibular e acadêmico para mapeamento de elementos que possam contribuir para a manutenção dos alunos na Universidade.

Parecer da Controladoria Acadêmica e Avaliação Institucional:

De acordo, com as seguintes restrições:

- A identidade dos alunos deverá ser preservada;

- Esta autorização não dispensa a análise pelo

Comitê de Ética, se for o caso.

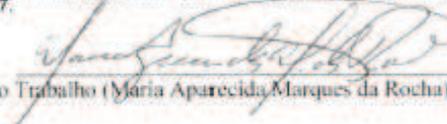
São Leopoldo, 18 de outubro de 2017.

São Leopoldo, 18 de outubro de 2017.



 SILVANA COSTA DUTRA
 Controladoria Acadêmica e
 Avaliação Institucional


 Assinatura do/a Aluno/a (Juliana Bombardelli)

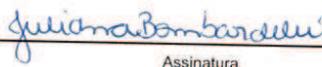
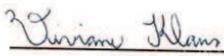
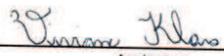

 Professor/a Orientador/a do Trabalho (Maria Aparecida Marques da Rocha)

APÊNDICE 2



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: FATORES DE PERMANÊNCIA DO INGRESSANTE NO ENSINO SUPERIOR EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA COMUNITÁRIA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 18			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JULIANA OLIVEIRA BOMBARDELLI			
6. CPF: 969.455.160-91		7. Endereço (Rua, n.º): ALFREDO JULIANO PRIMOR 140 SAPUCAIA DO SUL RIO GRANDE DO SUL 93220470	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 51996360003	10. Outro Telefone:
		11. Email: juliana.bombardelli@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 20 / 10 / 2017		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS		13. CNPJ: 92.959.006/0008-85	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (51) 3591-1122		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: 		CPF: 67.900.747-87	
Cargo/Função: Coordenadora de Matradas (MPGE)			
Data: 20 / 10 / 2017		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FATORES DE PERMANÊNCIA DO INGRESSANTE NO ENSINO SUPERIOR EM

Pesquisador: JULIANA OLIVEIRA BOMBARDELLI

Versão: 1

CAAE: 79927417.4.0000.5344

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 134757/2017

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

Informamos que o projeto FATORES DE PERMANÊNCIA DO INGRESSANTE NO ENSINO SUPERIOR EM

UMA UNIVERSIDADE PRIVADA COMUNITÁRIA que tem como pesquisador responsável JULIANA OLIVEIRA BOMBARDELLI, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS em 14/11/2017 às 14:35.

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) participante:

Meu nome é **Juliana Oliveira Bombardelli**, sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, estou realizando uma pesquisa com o título de “Fatores de permanência do ingressante no ensino superior em uma universidade privada comunitária”, com a orientação da professora Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

A permanência dos ingressantes em uma Instituição de ensino superior é uma questão relevante tanto para as Universidades quanto para os alunos. Nesse sentido, para essa pesquisa, a opção foi a abordagem dos fatores de permanência dos ingressantes na trajetória do primeiro ano de ingresso. Assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar os fatores que contribuem para a permanência do ingressante na Universidade, visando à proposição de estratégias.

Nessa pesquisa, os participantes serão os alunos ingressantes, que realizaram o vestibular para ingresso em 2016 (processo seletivo em novembro/2015) e que estiveram matriculados durante o período de um ano (1º e 2º semestres de ingresso: 2016/1 e 2016/2) e também os Coordenadores de Curso.

Na coleta de dados, denominada aqui como fase *um*, utilizaremos dados quantitativos: obtidos pela análise estatística dos desempenhos vestibular e acadêmico, e dados qualitativos: pela análise do perfil do ingressante e das entrevistas. É importante destacar que os dados de desempenhos vestibular e acadêmico e os dados do questionário de vestibular (para constituir o perfil do ingressante) serão fornecidos pela Universidade (setor de: Controladoria Acadêmica) devidamente autorizados e de forma que a identidade dos alunos seja preservada.

Para a fase *dois*, das entrevistas, que serão gravadas, a participação é voluntária e livre, podendo, inclusive, o participante deixar de participar quando não tiver mais interesse. Não será utilizada nenhuma imagem ou foto dos participantes. Para as entrevistas serão convidados: um Coordenador de Curso e dois alunos de cada Escola (são 6 Escolas: Humanidades, Saúde, Ind. Criativa, Direito, Gestão e Negócios e Politécnica), totalizando o máximo de 18 participantes para esta fase.

Esta pesquisa contribuirá para conhecer o perfil dos alunos que ingressam por vestibular, relacionar desempenho vestibular e acadêmico para mapeamento de elementos que possam contribuir para a manutenção dos alunos na Universidade.

Importante destacar também que será mantido sigilo absoluto sobre os dados dos participantes bem como os resultados obtidos na pesquisa. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo absoluto, também.

Quaisquer dúvidas referentes à pesquisa podem ser esclarecidas pelo e-mail juliana.bombardelli@gmail.com.br ou pelo telefone (51) 99636-0003.

Obrigada pela participação.

Atenciosamente,

CEP – UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 18/12/2017

Juliana Oliveira Bombardelli
Pesquisadora

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma via deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 18/12/2017

REFERÊNCIAS

- ALFINITO, Solange. **Determinação de atributos de preferência do consumidor na escolha de uma Instituição de ensino superior no Distrito Federal**. 2002. 122 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002. Disponível em <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/600>. Acesso em 07 abr. 2018.
- ALMEIDA, Débora Menegazzo de Sousa. **A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório**. Londrina, 2012. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Disponível em http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Debora_Menegazzo_Sousa.pdf. Acesso em 25 jul. 2017.
- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação e rendimento acadêmico de jovens no ensino superior. 2004. (Relatório final do projeto) – Universidade do Minho, Braga, 2004. In GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano**. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v.13, n. 1, p. 75-88, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 jul. 2017.
- ARIZA, Ana Célia. Planejamento e ações de marketing. In: COLOMBO, Sônia Simões et al. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 262 p.
- ASTIN, Alexander W. **Preventing students from dropping out**. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- ASTIN, Alexander W. **Student involvement: A developmental theory for higher education**. *Journal of College Student Personnel*, v. 25, n. 4, p. 297-308, 1984.
- ASTIN, Alexander W. **Achieving education excellence**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- BACCARO, Thais Accioly; SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu. **Relação entre desempenho no Vestibular e rendimento acadêmico no ensino superior**. *Rev. bras. orientac. prof.*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 165-176, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 jul. 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. França: [s.n.], 1977. 225 p.
- BEAN, John; EATON, Shevawn B. The psychology underlying successful retention practices. **Journal College of Student Retention**, v.3, n.1, p. 73-89, 2001.

BEAN, John P. "Why Students Leave: Insights from Research." **In The Strategic Management of College Enrollments**, ed. Don Hossler and John P. Bean. San Francisco: Jossey-Bass. 1990.

BEAN, John; METZNER, Barbara. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, n. 3, p. 485-540, 1985.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; BONIFÁCIO FILHO, Galileu. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, Sônia Simões et al. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013. 279 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União 191-a de 05/10/1988, p.1. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 07 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das Universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em 08 jan. 2017. Posteriormente revogado pelo Decreto nº. 99.999, de 11 de janeiro de 1991.

BRASIL. **Decreto nº 79.298, de 24 de Fevereiro de 1977**. Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/2/1977, Página 2228 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 jan. 2017

BRASIL. **Lei nº. 13.366/2016, de 1º de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, 02/12/2016. Disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.366-2016?OpenDocument>. Acesso em 04 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26/06/2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 04 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da

União, 06/08/2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em 04 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Diário Oficial da União de 14/01/2005, p. 7. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em 12 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 08 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em 08 dez. 2016. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 391, de 07 de fevereiro de 2002**. Torna a Redação Obrigatória e Eliminatória. Disponível em http://educationet.com.br/legislacao/portariamec391_2002redacaoobligatoriaeliminatória.pdf. Acesso em 05 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº. 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Diário Oficial da União nº. 239, de 13/12/2007, seção 1, p. 39/43. Disponível em <https://www.ufmg.br/dai/textos/Port%20aria%20Normativa%2040%20E-MEC.pdf>. Acesso em 12 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 468, de 3 de abril de 2017**. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e dá outras providências. Diário Oficial da União, 04/04/2017. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n468_de_03042017_dispoe_sobre_a_realizacao_do_enem.pdf. Acesso em 25 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROUNI – Programa Universidade para Todos: total de bolsas ofertadas. Dados e Estatísticas**. Sisprouni. Disponível em <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>. Acesso em 15 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014** (Balanço social 2003 – 2014). Brasília, 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 20 dez. 2016.

BRASIL. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. Luis Carlos Zalaf Caseiro. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/532236. Acesso em 09 jun. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **CENSO educação superior 2016**. INEP (2017). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 05 set. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa ensino superior no Brasil 2015**. SEMESP (2015). Disponível em <http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/mapa-do-ensino-superior/mapa-do-ensino-superior-2016>. Acesso em 05 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa ensino superior no Brasil 2016**. SEMESP (2016). Disponível em <http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/mapa-do-ensino-superior/mapa-do-ensino-superior-2016>. Acesso em 05 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas CENSO educação superior 2016**. INEP (2017). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 05 set. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas CENSO educação superior 2015**. INEP (2016). Disponível em <http://www.abmes.org.br/public/documentos/detalhe/490/notas-estatisticas-censo-da-educacao-superior-2015>. Acesso em 05 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/10/pne-documento-de-indicadores.pdf>. Acesso em 05 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumos técnicos**. INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em 05 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES**. INEP (2018). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em 05 mar. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 05 dez. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. 129p.: il., tabs. Disponível em <http://www.inep.gov.br/cibec/on-line.htm>. Acesso em 05 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Organizadores: Diógenes Pinheiro et. al. Rio de Janeiro. Unirio, 2016, 185p; il.; Disponível em <https://issuu.com/participatorio/docs/agendajuventudebrasil>. Acesso em 25 jul. 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme et al. **Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 777-791, Nov. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 Ago. 2017.

CABRERA, Alberto F., CASTAÑEDA, Maria B., NORA, Amaury., HENGESTLER, D. The convergence between two theories of college persistence. **Journal of Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 571-593, 1992.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **"Democratização do ensino" revisitada**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 jul. 2017.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Os tortuosos caminhos da educação brasileira**: pontos de vista populares. Porto Alegre: Penso, 2014. 232p.

COATES, Hamish. Engaging Students for Success - 2008 **Australasian Survey of Student Engagement**. Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research. 2009.

COATES Hamish. The value of student engagement for higher education quality assurance, **Quality in Higher Education**, 11:1, 25-36. 2005. Disponível em DOI: 10.1080/13538320500074915. Acesso em 30 jul. 2018.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. 1996, 134p. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>. Acesso em 30 mar. 2018.

CONSTANTINO, Francisca de Lima; BRAGA, Fabiana Marini; SANTA' ANA Flávia Maria Gonçalves de; CONSONI, Juliana Barbosa; GALLI, Ernesto Ferreira. **Comunidades de Aprendizagem**: construindo uma nova forma de ser escola. Rev. Ciênc. Ext. v.8, n.3, p.205-211, 2012

CORDEIRO, Gisele do Rocio; LOPES, Luis Fernando. O acesso e permanência dos estudantes no ensino superior e a práxis do gestor. **XI Anped Sul, 2016**. Curitiba. Anais da XI ANPED SUL. Setor de Educação da UFPR. p.1 a 6. Disponível em

http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo8_GISELE-DO-ROCIO-CORDEIRO-LUIS-FERNANDO-LOPES.pdf. Acesso em 20 jul. 2017.

COROMINAS ROVIRA, Enric. La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. **Revista de Investigación Educativa**, [S.l.], v. 19, n. 1, ene. 2001. ISSN 1989-9106. Disponível em: <<http://revistas.um.es/rie/article/view/96361/92551>>. Acesso em 22 mai. 2018.

CORROCHANO, Maria Carla. **Young workers**: expectations of access to higher education. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v.18, n. 1, p. 23-44, Mar. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 jul. 2017.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro; MOROSINI, Marília Costa. **Evasão na educação superior**: uma temática em discussão. Revista Cocar, v. 7, p. 82-89, 2013. Disponível em <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/283/246>. Acesso em 25 jul. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. 143 p.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. **O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 jul. 2017.

D'AVILA, Geruza Tavares et al. **Acesso ao ensino superior e o projeto de "ser alguém" para vestibulandos de um cursinho popular**. Psicol. Soc., Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 350-358, Aug. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 jul. 2017.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. **Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 98, n. 248, p. 212-229, Jan. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000100212&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 jul. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: controle ou emancipação? In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (org). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. 232p.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso**. Tempo Social. São Paulo. V.11, n.2,p. 231-254, outubro. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 fev. 2017.

DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa – **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ESCUADERO, T. Experiencias evaluativas en la Universidad de Zaragoza. In: Varios (Eds.). Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria. Valencia: Servei de Formació Permanent; Universitat de València, 1987. In: FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; RODRIGUEZ ESPINAR, Sebastián. **O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 635-669, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 jul. 2017.

FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; RODRIGUEZ ESPINAR, Sebastián. **O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 635-669, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 jul. 2017.

FAGUNDES, Caterine Vila. **Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 95, n. 241, p. 508-525, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 jul. 2017.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. **Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem**. Educ. rev., Curitiba, n.spe 2, p. 23-43, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jul. 2017.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. **Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jul. 2017.

FIORI, J. L. **Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do estado**. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Gestão da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. Volume 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; BITTAR, Mariluce. Políticas públicas e educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. Volume 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

FREDRICKS, J.A., BLUMENFELD, P.C. and PARIS, A.H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**. 74 (1), pp. 59–109. 2004. Disponível em https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfFBFP.pdf

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p. Livro Digital. Acesso: Base de dados: Biblioteca UNISINOS, em 21 dez. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano**. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-88, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 jul. 2017.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia Ensino & Formação*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 85-96, ago. 2010. In GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano**. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-88, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 jul. 2017.

HARPER, S.R.; QUAYE, S.J. (2009) Beyond Sameness, with Engagement and Outcomes for All. In: **Student Engagement in Higher Education**. New York and London: Routledge, pp. 1–15. Disponível em <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781135859763>. Acesso em 09 mar. 2018.

KUH, George. Student engagement in the first year of college. **Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college**, New Jersey, USA, p. 86-107, 2005. (cap.8). Disponível em https://projects.ncsu.edu/uap/transition_taskforce/documents/documents/ReferenceMaterialPart3.pdf. Acesso em 09 mar. 2018.

KUH, G.D. **How to Help Students Achieve**. *Chronicle of Higher Education*. 53 (41), pp. B12–13. 2007.

KUH, G.D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K. and Hayek, J.C. **Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations**. ASHE Higher Education Report. 2007, Vol 32, No 5. San Francisco: Jossey-Bass. Disponível em <https://leseprobe.buch.de/images-adb/55/7f/557f215a-68ad-475a-8e3f-2cda5ca61f5c.pdf>. Acesso em 09 mar. 2018.

LATIESA, M. La deserción universitaria. Madrid: C.I.S., 1992. In: FAGUNDES, Catherine Vila; LUCE, Maria Beatriz; RODRIGUEZ ESPINAR, Sebastián. **O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino**

Médio-Educação Superior. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 635-669, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 jul. 2017.

LEME, Alessandro André. **Crise e reformas no brasil:** trajetória em prol das reformas orientadas para o mercado nos anos 1990. Sinais Sociais. Rio de Janeiro. v.10 n. 30. p. 39-68. Jan/abr. 2016. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/305729864_Crise_e_reformas_no_Brasil_trajetoria_em_prol_das_reformas_orientadas_para_o_mercado_nos_anos_1990. Acesso em 27 mai. 2017.

LEME, Alessandro André. **Neoliberalismo, globalização e reformas do estado:** reflexões acerca da temática. Barbaroi. Santa Cruz do Sul, n.32, p.114-138, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 mai. 2017.

LIKERT, R. A Technique for the Measurement of Attitudes. **Archives of Psychology.** v.140. p.1–55, 1932.

MAGALHÃES, Francyslene Abreu Costa; ANDRADE, Jesusmar Ximenes. **Exame Vestibular, características demográficas e desempenho na Universidade:** em busca de fatores preditivos. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6., 2006. São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEA/USP, 2006. Disponível em <http://www.congressousp.fipecafi.org/anais/artigos62006/555.pdf>. Acesso em 22 jul. 2017.

MALHOTRA, Naresk K. **Pesquisa de Marketing:** uma orientação aplicada. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação.** São Paulo: Atlas 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior brasileiro nos anos 90.** São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, Mar. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 abr. 2018.

MARTINS, Gilberto de Andrade. THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Lara Barros; ZERBINI, Thaís. **Fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários em ações educacionais a distância.** Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 21, n. 3, p. 317-327, Sept. 2016. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2016000300317&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 jul. 2017.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. **Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 223-247, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100223&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 março 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MOOG PINTO, Marialva Linda. **Qualidade da educação superior e o PROUNI: limites e possibilidades em uma política de inclusão**. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em 30 mar. 2018.

MOROSINI, Marília Costa, CUNHA, Emmanuel Ribeiro (2012). **Evasão na Educação Superior no Brasil: uma temática em discussão**. Revista Cocar. Belém, vol. 7, n.14, p. 82-89| ago-dez 2013. Disponível em <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/download/283/246>. Acesso em 30 mar. 2018.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização**. Educ. rev., Curitiba, n. 28, p. 55-70. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 jul. 2017.

NSSE. **Institute for Effective Educational Practice**. Website Institucional. Disponível em <http://nsse.indiana.edu/institute>. Acesso em 22 jul. 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. **Processos de inclusão excludente presentes no ensino superior privado**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1209-1228, Dec. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 jul. 2017.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de et al. **Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno**. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 18, n. 2, p. 239-246, Aug. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200239&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 jul. 2017.

PIKE, Gary; KUH, George. A typology of student engagement for american colleges and universities. **Research in Higher Education**, Georgia, USA, v. 46, n. 2, p. 185–209, 2005. Disponível em [http://cpr.indiana.edu/uploads/Pike,%20Kuh%20\(2005\)%20A%20Typology%20of%20Student%20Engagement%20for%20American%20Colleges%20and%20Universities.pdf](http://cpr.indiana.edu/uploads/Pike,%20Kuh%20(2005)%20A%20Typology%20of%20Student%20Engagement%20for%20American%20Colleges%20and%20Universities.pdf). Acesso em 09 mar. 2018.

PASCARELLA, Ernest T.; **How college affects students: Findings and Insights from twenty Years of research**. San Francisco: Jossey-Bass Inc, 1991.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. et al. **Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior**. PsicoUSF, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 11-17, jun. 2001. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712001000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 jul. 2017.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. (2000). **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário**: condições de saída e de retorno à Instituição. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253539>. Acesso em 30 mar. 2018.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. **O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar**. Revista brasileira de orientação profissional. São Paulo, v.6, n.2, p. 55-70, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 jul. 2017.

RIBEIRO NETTO, A. **O Vestibular unificado no atual contexto educacional**: o ressurgimento de antigos problemas. Educação e Seleção, n. 11, p. 21-27, 1985. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/95.pdf>. Acesso em 23 jul. 2017.

RIBEIRO NETTO, Adolpho. **Acesso à Universidade; seu significado e implicações**. Educação e Seleção, São Paulo, 1(1):9 26, jul. 1980. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000593.pdf>. Acesso em 23 jul. 2017.

RIBEIRO NETTO, Adolpho. **O Vestibular no sistema educacional brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 24, p. 47-51, 1978. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/398.pdf>. Acesso em 23 jul. 2017.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro**: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 mar. 2017.

RISTOFF, Dilvo. A Universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. MOROSINI, Marília (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 297 p. 2ª edição (2011). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/A+Universidade+no+Brasil+conc+ep%C3%A7%C3%B5es+e+modelos/136bcd85-aa8d-4b5c-83ed-d1c8d52c97a3?version=1.0>. Acesso em 05 mar. 2017.

ROCHA, Maria Aparecida Marques da. **Processo de inclusão ilusória: a condição do jovem bolsista universitário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. 264p.

RODRIGUEZ, Alexandre. **Fatores de permanência e evasão de estudantes do ensino superior privado brasileiro: um estudo de caso**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP. 2011. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/caadm/article/view/9009/6620>. Acesso em 23 jul. 2017.

RODRÍGUEZ, S.; FITA, E.; TORRADO, M. El rendimiento académico en la transición secundaria- universidad. Revista de Educación, [S.l.], n. 334, p. 391- 414, 2004. In: FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; RODRIGUEZ ESPINAR, Sebastián. **O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 635-669, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 jul. 2017.

RODRÍGUEZ, S. **La problemática del rendimiento en la transición secundaria universidad**. In: Actas X Jornadas sobre el acceso a la universidad. Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 93- 113, 2003.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. São Paulo: Atlas, 1999. 301 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 24ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em <http://pt.slideshare.net/pereirajessika/histria-da-educao-no-brasil-otaza-romanelli>. Acesso em 08 jan. de 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional, v.6, n.19, 2006. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=>. Acesso em 19 set. 2016.

ROSÁRIO, Pedro et al. **Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade**. ROSÁRIO, Pedro; NUNES, Tânia; MAGALHÃES, Carla; RODRIGUES, Adriana; PINTO, Ricardo; FERREIRA, Pedro. Psicol. Esc. Educ. (Impr.). Campinas, v. 14, n. 2, p. 349-358. 2010.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 jul. 2017.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos et al. **A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 283-290, Dec. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 jul. 2017.

SANTOS, Bettina Steren dos; MOROSINI, Marília Costa; COFER, James. Fatores de persistência de estudantes de uma Universidade particular brasileira. **Congressos CLABES**, [S.l.], nov. 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1032/1057>>. Acesso em 17 jan. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A difícil democracia - reinventar as esquerdas**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade do século XXI - para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Robson. **Os desafios da meta 8 do PNE: juventude, raça/cor, renda e territorialidade**. Brasília: Inep, 2016. 48 p. (PNE em Movimento, ISSN 2448-4288; 2).

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2010. ISSN 2178-4442. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em 27 maio 2017.

SCHAEFER, Richard T. Fundamentos de sociologia [recurso eletrônico]; tradução: Maria Teresa Almeida Machado da Silva. 6 eds. Porto Alegre: AMGH, 2016. E-Pub. Disponível em <https://play.google.com/store/books>. Acesso em 04 março 2018.

SCHMITT, Rafael Eduardo. **A permanência na Universidade analisada sob a perspectiva bioecológica: integração entre teorias, variáveis e percepções estudantis**. 2016. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Escola de Humanidades / Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e Acesso à) educação superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014. In: SGUISSARDI, Valdemar (2015). Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, 36(133), 867-889. <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 jul. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?** Educação & Sociedade. Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889. 2015. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 jul. 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. **A autonomia universitária e a Constituição de 1988.** Folha de São Paulo. São Paulo, p. a3, 15/11/ de 1988, novembro de 1988.

Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/103736>. Acesso em 25 fev. 2017.

SILVA, Maelin da; PADOIN, Maristela Jorge. **Relação entre o desempenho no Vestibular e o desempenho durante o Curso de graduação.** Ensaio:

aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 77-94, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 jul. 2017.

SILVA, Maria José Moraes da; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários.** Psicol. estud., Maringá, v. 9, n. 3, p. 459-467. 2004. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 jul. 2017.

SPADY, William G. **Dropouts from higher education:** toward and empirical model. Interchange, v.1, n. 2, p. 38-62, 1971.

SPADY, William G. **Dropouts from higher education:** An interdisciplinary review and synthesis. Interchange, v.1, n. 1, p. 64-85, 1970.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. **Adaptação à Universidade em jovens calouros.** In: TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia;

WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado (Orgs.). Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.12 n.1. Campinas. P. 185-202, 2008. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 jul. 2017.

TERENZINI Patrick; PASCARELLA Ernest. **Research in Higher Education.** Vol. 12, No. 3 (1980), pp. 271-282.

TINTO, Vincent. Enhancing Student Persistence: Connecting the Dots. **The Challenge of Access and Persistence.** p. 24- 32. 2015.

TINTO, Vincent. **Journal of Student Affairs in Africa** | Volume 2(2) 2014, 5–28 | 2307-6267 | DOI: 10.14426/jsaa.v2i2.66. Disponível em

<http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2015/01/JSAA-Vol-2-Issue-2.pdf>. Acesso em 30 dez. 2017.

TINTO, Vincent. Research and practice of student Retention: what next? **J. College Student Retention**, Vol. 8(1) 1-19, 2006-2007. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.133.2661&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 30 dez. 2017.

TINTO, Vincent. **Moving from Theory to Action**. In: Seidman, A. (ed.) *College Student Retention: Formula for Student Success*. Washington DC: ACE & Praeger, pp. 317–333. 2005. Disponível em: https://web.ewu.edu/groups/academicaffairs/IR/NPEC_5_Tinto_Pusser_Report.pdf. Acesso em 30 dez. 2017.

TINTO, Vincent. **Taking Retention Seriously**: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*. 19 (2), pp. 5–10. 1999. Disponível em <http://www.nacadajournal.org/doi/pdf/10.12930/0271-9517-19.2.5?code=naaa-site>. Acesso em 30 dez. 2017.

TINTO, Vincent. **Leaving college**: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: Chicago University Press, 1987.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**. Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. Disponível em https://www.jstor.org/stable/1170024?refreqid=excelsior%3Ae920b32667f3a1346b70511ec78b4240&seq=3#page_scan_tab_contents. Acesso em 30 dez. 2017

TROWLER, Vicki. Student engagement literature review. **The higher education academy**, USA, v. 11, p. 1-15, 2010. Disponível em https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf. Acesso em 09 mar. 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. **Conheça as escolas Unisinos**. São Leopoldo, 2017. Disponível em <http://www.unisinos.br/escolas-unisinos>. Acesso em 16 jul. 2017.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (PDI UNISINOS 2014 – 2017). **Plano de desenvolvimento institucional 2014 – 2017**. Anexo à Resolução nº. 020/2014. Março, 2014. São Leopoldo, 2014. Disponível em <http://www.unisinos.br/minha-unisinos/images/conteudo/pdi-2014-2017.pdf>. Acesso em 12 dez. 2016.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Instrução Normativa N. 001/2016**. Dispõe sobre as Atividades Acadêmicas Introdutórias nos Cursos de Graduação. São Leopoldo, 15 de janeiro de 2016.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Estudo Sobre a Evasão na Graduação** (2011). Variáveis que contribuem para a Evasão Institucional. São Leopoldo, dezembro de 2011.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Projeto de alteração no Vestibular**. São Leopoldo, 2011. Anexo à Resolução nº. 035/2011.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Projeto de alteração no Vestibular**. São Leopoldo, 2006.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Projeto de alteração no Vestibular**. São Leopoldo, 2004.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; GOMES, Candido Alberto. **Pedagogia dialógica para democratizar a educação superior**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 579-608, Sept. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000300579&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20. Jul. 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 mai. 2017.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação (p. 287-309). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. Um estudo com jovens: transição do ensino médio ao ensino superior. **X Anped Sul, 2014**. Florianópolis. Anais da X ANPED SUL. Florianópolis: Editora da Udesc p.1-21, 2014. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/325-0.pdf. Acesso em 27 mai. 2017

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Outras fontes/ websites de consulta:

<https://www.acer.org/ausse/findings-from-the-ausse>. Acesso em 27 mai. 2017

http://www.che.ac.za/media_and_publications/other-stakeholder-s-publications/south-african-survey-student-engagement. Acesso em 28 mai. 2017

<https://www.ufs.ac.za/sasse/sasse-home>. Acesso em 27 mai. 2017